

Universidad de Zaragoza
Facultad de Filosofía y Letras

Master Interuniversitario en Historia Contemporánea

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO EN NAVARRA (1976-2011)



Konsue Salinas Ramos

Tutores-as:
Alberto Sabio Alcutén
Reyes Berruezo Albéniz

Agosto 2012

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
1. ESTADO DE LA CUESTIÓN	13
2. METODOLOGÍA	30
3. FUENTES	32
4. LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO: SU GESTACIÓN HISTÓRICA	33
4.1. Creación del sistema de cooperación internacional al desarrollo	33
4.2. Evolución de la Educación para el Desarrollo: Hacia la 5ª generación de la Ciudadanía global	42
4.3. La Educación para el Desarrollo a través de Declaraciones y Resoluciones internacionales	47
4.4. Marco normativo español en Cooperación y en Educación para el Desarrollo	50
5. LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO EN LAS ENSEÑANZAS OFICIALES	54
5.1. La Educación para el Desarrollo en las sucesivas leyes de educación	54
5.2. El primer Instituto Universitario de Educación para el Desarrollo: Hegoa (1987)	57
5.3. Reconocimiento Institucional a la labor docente en materia de Educación para el Desarrollo: I Premio de Educación para el Desarrollo Vicente Ferrer (2009)	60
6. UNA APROXIMACIÓN A LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO EN NAVARRA (1975-2011)	64
6.1. La década de los setenta. El despertar a la reivindicación social	64
6.2. La formación como base de un cambio social. El Instituto de Promoción y Estudios Sociales: IPES (1976)	65
6.3. Movimientos solidarios a favor de la cooperación internacional: Iniciativa por el 0,7% de 1987	67
6.4. Hacia un Marco institucional y normativo de Cooperación y Educación para el Desarrollo	69
6.4.1. La creación del Servicio de Cooperación (1991)	69
6.4.2. El logro de las acampadas de 1994: El Compromiso del Gobierno Foral por el 0,7%	70
6.4.3. El profesorado como agente de la Educación para el Desarrollo en la normativa vigente	73

6.4.4. La aportación de la Coordinadora de ONGD de Navarra a temas institucionales desde 1998	76
7. LA LABOR EDUCATIVA EN LOS CENTROS ESCOLARES. DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA	79
7.1. Nuevas aportaciones sobre el valor educativo de la Educación para el Desarrollo	79
7.2. La Educación para el desarrollo y sus potencialidades en el currículo prescrito	81
7.2.1. El lugar de la Educación para el Desarrollo en el currículo vigente	83
7.2.2. Aspectos del currículo que favorecen su implementación	87
7.3. La necesidad de formar al profesorado	92
7.3.1. Los primeros pasos: Asesoramiento externo primero	93
a) Aprender/Enseñar a mirar el mundo desde la base de los derechos humanos y de género. La contribución de IPES	93
b) Asesorar y Formar al profesorado desde la Coordinadora de ONGD-Navarra	94
7.3.2. El necesario soporte administrativo: Se abre un camino en el Departamento de Educación	95
a) La creación de la Asesoría de Proyectos de Cooperación en el Departamento de Educación (2007)	97
b) El trabajo conjunto entre Instituciones: el Programa de Escuelas Solidarias	99
7.4. Del compromiso personal a la práctica educativa: el Premio Nacional de Educación para el Desarrollo Vicente Ferrer y el Seminario de Escuelas Solidarias	102
CONCLUSIONES, APORTACIONES DESDE LA PRÁCTICA Y VÍAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN	105
BIBLIOGRAFIA	111
ENUMERACIÓN DE FUENTES	114
ANEXOS	118

“No tenía nombre, tan sólo pellejo y desnutrición severa. Aquel pequeño se me quedó pegado a la piel ... Me convirtió en su voz, en su única esperanza”¹.

(Cuaderno de viaje, Etiopía 2006)

“¿Qué podrá hacer la educación con vistas a la esperanza? (...) Cualquiera que sea la dimensión por la cual consideremos la auténtica práctica educativa –gnoseológica, estética, ética, política-, su proceso implica la esperanza. Los educadores sin esperanza contradicen la práctica. Son hombres y mujeres sin rumbo. Perdidos en la historia”².

(Paulo Freire, 2002)

“De hecho, es adquiriendo un sentido de justicia abstracta (equidad, igualdad de oportunidades, libertad responsable, respeto a los otros, defensa de los más débiles, apreciación de las diferencias) como se crean actitudes psicológicas que predisponen a actuar de forma concreta a favor de la justicia social”³.

(Roberto Carnerio, en el Informe Delors, 1996)

¹ Anotaciones en mi Cuaderno de viaje (Etiopía 2006)

² FREIRE, P., *A la sombra de este árbol*, El roure, Barcelona, 2002, p. 119

³ DELORS, J., *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Santillana, Madrid, 1996, p.190

INTRODUCCIÓN

El surgimiento de la Educación para el Desarrollo⁴ (ED) se sitúa en el contexto de devastación en que quedó el mundo después de la II Guerra Mundial (1939-1945). La barbarie de la guerra, que dejó tras de sí más de setenta millones de muertos, países completamente arrasados, etc., dio paso a un nuevo contexto en las relaciones internacionales y al surgimiento del sistema de cooperación internacional al desarrollo, que en sus orígenes estuvo marcado por dos hechos clave: la Guerra Fría y el proceso de descolonización iniciado a partir de esos años. Tras la guerra, fueron muchas las voces y los movimientos sociales que empezaron a reivindicar, entre otras demandas, la resolución pacífica de los conflictos y el derecho a la igualdad de todas las personas, produciéndose un auge por las ideas democráticas, pacifistas y de respeto a los derechos humanos.

En 1945 surge la Organización de las Naciones Unidas (ONU), en cuya Carta Fundacional se recoge el compromiso de velar por la paz preservando “a las generaciones venideras del flagelo de la guerra”⁵ y el propósito de:

“Realizar la cooperación internacional en la solución de problemas internacionales de carácter económico, social, cultural o humanitario, y en el desarrollo y estímulo del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales de todos, sin hacer distinción por motivos de raza, sexo, idioma o religión”⁶.

Una de las principales contribuciones de las Naciones Unidas al debate sobre el desarrollo en los años 50-70, fue la aprobación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948. A pesar de que la comunidad internacional se encontraba dividida por los intereses de la Guerra Fría y de las dificultades para alcanzar un consenso, la aprobación de esta Declaración demostró la voluntad que existía por llegar a un acuerdo común⁷. El reconocimiento formal del “derecho a la igualdad entre las personas” recogido en esta Declaración con el enunciado “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos”⁸ ha contribuido, sin ninguna duda, a la democratización posterior de los modelos políticos y constitucionales.

Paralelamente al auge de las reivindicaciones por el respeto a los derechos humanos, en la sociedad europea de la postguerra caló, además, un fuerte espíritu anticolonialista y una

⁴ A partir de ahora utilizaremos la abreviatura ED. En algunas citas puede aparecer también como EpD

⁵ Carta Fundacional de las Naciones Unidas, Preámbulo

⁶ Carta Fundacional de las Naciones Unidas, Artículo 1, Propósitos y Principios

⁷ BONI, A., *La Educación para el Desarrollo en la Enseñanza Universitaria como una estrategia de la cooperación orientada al ser humano*, Tesis Doctoral, Universidad Politécnica de Valencia, Valencia, 2005, p. 35

⁸ Carta Fundacional de las Naciones Unidas, Artículo 1 sobre Propósitos y Principios

creciente preocupación por el futuro de las antiguas colonias. Todo ello favoreció la difusión de las ideas solidarias contribuyendo a que la incipiente cooperación al desarrollo tuviera cada vez una mayor legitimación y apoyo político y social. Este clima favorable a la Cooperación propició la creación y el surgimiento de numerosas Organizaciones no gubernamentales (ONG) que “al definirse como instituciones independientes de los gobiernos vendrían a poner en primer plano la necesidad de plantear los objetivos de la Cooperación al margen de los intereses de los mismos, poniendo el énfasis en las necesidades de los destinatarios de aquella como referencia principal”⁹. El inicio de la llamada Cooperación no gubernamental en Europa, por tanto, y el surgimiento de las primeras ONG de Desarrollo (ONGD) se sitúa también en los años posteriores a la II Guerra Mundial. Según su procedencia y ámbito de actuación las ONGD pueden clasificarse en tres grandes grupos: las confesionales, las laicas y las políticas. En cuanto a las ONGD confesionales, hay que señalar que en esta época se produjo una reorientación del tradicional planteamiento evangelizador de las diferentes Iglesias (católica, protestante, etc.) hacia prácticas de un mayor compromiso social, destacando las acciones realizadas en el ámbito de la educación, sanidad, etc., en los países más desfavorecidos. A su vez, y sobre todo a partir de los años cincuenta, surgieron organizaciones que se autodefinían como “apolíticas y aconfesionales” y que estaban compuestas por activistas de los derechos humanos, diferentes colectivos sociales y profesionales preocupados por los problemas del desarrollo. También surgieron ONGD vinculadas a partidos políticos, sindicatos y grupos sociales¹⁰.

Es en este ámbito de la cooperación internacional al desarrollo, donde surge la ED, concretamente de la mano de las ONGD que empezaron a cuestionarse muchas de las prácticas de la cooperación, y a plantearse que era necesario educar a la población del Norte para que se dieran cambios de actitudes y de compromiso en la lucha contra la pobreza y la exclusión:

“El concepto y el término Educación para el Desarrollo fueron acuñados y dotados de contenido por las propias ONGD, conscientes de que la viabilidad de la ayuda y el éxito de los proyectos de cooperación dependían en buena medida del grado de Sensibilización de las sociedades donantes. De ahí que la ED sea una de las primeras actividades realizadas por las ONGD desde los orígenes del movimiento no gubernamental”¹¹.

“La ED aparece ligada en sus orígenes al mundo de la cooperación. El concepto surge entre finales de los 60 y principios de los 70, dentro del trabajo desarrollado por las Organizaciones No Gubernamentales de solidaridad con el entonces llamado “Tercer Mundo”. Los años 60 constituyeron la primera década de una ED aún indefinida, dedicada a informar, recaudar fondos y comenzar la formación de recursos humanos en el Sur para capacitar profesionales en los campos de gestión, tecnología, producción agrícola, etc.”¹².

A partir de entonces, el concepto de ED ha ido evolucionando, adaptándose a los cambios en el discurso de las propias organizaciones no gubernamentales de desarrollo (ONGD), y según las tendencias que han ido marcando las diferentes teorías sobre el desarrollo en medio de una cambiante realidad social, económica y política a nivel mundial.

En la actualidad, y siguiendo la propuesta de Manuela Mesa se puede hacer referencia a un modelo de cinco generaciones cuya evolución se dilata desde los años cincuenta hasta

⁹ UNCETA, K. y YOLDI, P., *La cooperación al desarrollo: surgimiento y evolución histórica*, Cooperación Pública Vasca, Gobierno Vasco, 2000, p. 23

¹⁰ *Ibidem*, pp. 23-25

¹¹ ORTEGA, M^a L. “ONGD” en CELORIO, G. Y LÓPEZ DE MUNAIN, A. (Coords.), *Diccionario de Educación para el Desarrollo*, Hegoa, Bilbao, 2007, p. 236

¹² CABALLERO, I., (Coord.), *Cuaderno de trabajo de Educación para el Desarrollo*, Hegoa, Bilbao, 2004, p. 17

nuestros días¹³. No obstante, hay que destacar que esta clasificación -basada en el enfoque, los contenidos y las prácticas de la ED- se utiliza a efectos didácticos, no siendo estas etapas ni correlativas ni excluyentes, por lo que es posible “encontrar experiencias de ED de una misma ONGD que podrían encuadrarse en más de una generación”¹⁴. Dado su interés, ya que es utilizado habitualmente por los expertos-as en ED, analizaré este modelo de cinco generaciones en el punto 4.2. de este trabajo de investigación.

Como hemos señalado, el concepto de ED ha ido evolucionando a lo largo del tiempo, en un proceso en el que se han ido incorporando nuevas temáticas, como son la cuestión de género y la sostenibilidad ambiental, y nuevos actores, de entre los cuales hay que destacar la figura del profesorado. No existe, por tanto, una única definición de ED, aunque hay que destacar que las formuladas por los diferentes agentes, organismos, etc., mantienen unas ideas comunes. Aunque esta cuestión del concepto y su evolución será ampliamente abordada a lo largo de la investigación incluyo la siguiente definición para una mejor comprensión del tema de estudio:

”Proceso educativo (formal, no formal e informal) constante encaminado, a través de conocimientos, actitudes y valores, a promover una ciudadanía global generadora de una cultura de la solidaridad comprometida en la lucha contra la pobreza y la exclusión, así como con la promoción del desarrollo humano y sostenible”¹⁵.

Uno de los aspectos que caracteriza a la ED, y uno de los que más sorprende, es que se pone el acento del cambio en la población del Norte:

“La ED es uno de los instrumentos más importantes para modificar las percepciones erróneas que las personas del Norte tienen de la gente y sociedades del Sur, criticar el modelo de desarrollo dominante, buscar alternativas para promover cambios de mentalidad y cambios sociales en los países industrializados del Norte e involucrar a distintos sectores sociales en el compromiso de trabajar en pos del desarrollo humano de todos los pueblos (...) un modo de mantener viva la conciencia indignada por las desigualdades existentes, una manera de no deshumanizarnos y defender la dignidad de todas las personas sin distinción”¹⁶.

Además, se pretende educar en términos de corresponsabilidad:

“Se trata, sobre todo, de la forma en que elegimos vivir nuestra vida, conscientes de que todo lo que hacemos tiene consecuencias para los 7.000 millones de habitantes del planeta, así como para los miles de millones que vendrán en los próximos siglos”¹⁷.

Por ello, se incide en el derecho que las personas de los países desarrollados deben tener, (y por tanto, todos-as los-as estudiantes), a recibir formación sobre la existencia de otras realidades en el mundo y al desarrollo de una conciencia crítica que les permita convertirse en agentes de transformación social:

“El objetivo de la Educación para el Desarrollo y la Sensibilización es permitir que todas las personas en Europa tengan acceso permanente a las oportunidades de conocer y comprender las preocupaciones del desarrollo global y la relevancia local y personal de esas preocupaciones, y de dictar sus derechos y responsabilidades como habitantes de un mundo interdependiente y cambiante, al influir en el cambio por un mundo justo y sostenible”¹⁸.

¹³ BONI, A. Y PÉREZ-FOGUET, A. (Coord.), *Construir la ciudadanía global desde la universidad. Propuestas pedagógicas para la introducción de la educación para el desarrollo en las enseñanzas científico-técnicas*, Intermón Oxfam., Barcelona, 2006, p. 41. También cita a otros autores que se refieren a este modelo: Korten, Ortega y Senillosa

¹⁴ *Ibidem*, p. 41

¹⁵ ORTEGA, M^a.L., *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española*, Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, (MAEC), Madrid, 2007, p. 12

¹⁶ HEGOIA, *Informe Cero de la Educación para el Desarrollo en el Estado Español. Una propuesta a debate*, Hegoa, Bilbao, 1996, p. 2

¹⁷ Helen Clark (Administradora del PNUD), Informe PNUD 2011, Prólogo

¹⁸ Consenso Europeo sobre Desarrollo, 2007

La ED, por tanto, se presenta como una herramienta indispensable mediante la cual la humanidad puede alcanzar los ideales de paz, libertad y justicia social consensuados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948. Este potencial de la ED como solución a los problemas de nuestro tiempo, está estrechamente relacionado con el debate que sobre la finalidad de la educación ha existido a lo largo de toda la segunda mitad del siglo XX y siglo XXI. Esta preocupación planteada por pedagogos, teóricos del pensamiento etc., ha llevado en varias ocasiones a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) a elaborar varios estudios internacionales con el objetivo de examinar los problemas y las prioridades de la educación a nivel mundial. En 1963, en la obra *La crisis mundial de la educación-un análisis de sistemas*, se expusieron los problemas con que se enfrentaba la educación y se recomendaron innovaciones de gran alcance. En 1971, tras tres años de movimientos estudiantiles que habían agitado a numerosos países se realizó otro estudio, el informe de la Comisión Faure, publicado en 1972 con el título *Aprender a ser* y cuyo objetivo fue definir “las finalidades nuevas que asignan a la educación la transformación rápida de los conocimientos y de las sociedades, las exigencias del desarrollo, las aspiraciones del y los imperativos de la comprensión internacional y de la paz”¹⁹.

La UNESCO está considerada como “la institución internacional que más específicamente se relaciona con la Educación para el Desarrollo”²⁰. De hecho fue el primer organismo internacional que reconoció oficialmente la ED cuando en 1974, y a partir de los resultados de los estudios antes mencionados, instó a Estados y organizaciones del ámbito educativo a considerar la Educación como un proceso necesario para contribuir a solucionar los problemas de supervivencia y bienestar de la humanidad, y a tomar las medidas de cooperación internacional necesarias encaminadas a superar la desigualdad, la injusticia y las relaciones internacionales basadas en el uso de la fuerza y el poder; poniéndose de relieve el potencial que la Educación posee como medio de transformación social²¹.

Otro elemento importante en la evolución de la ED, y quizá el cambio más significativo, ha sido la introducción de la noción del Desarrollo Humano a primeros de los noventa, cuya visión del desarrollo se centra en la ampliación de las capacidades de las personas. La formulación de este enfoque surgió “en el contexto del proceso de crítica a la economía del desarrollo dominante”²² que tenía como objetivo el crecimiento económico. El paradigma del desarrollo humano se inspira en las aportaciones de Amartya Sen, premio Nobel de Economía 1998, “cuyas críticas al concepto de bienestar basado en la acumulación, o en la opulencia, y su propuesta de un bienestar centrado en la persona humana”²³, han tenido una importante repercusión. Los informes anuales realizados desde 1990 por el Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo (PNUD) han servido de plataforma de divulgación de este enfoque del desarrollo humano y lo han convertido en un referente obligado del debate sobre el desarrollo. Además del PNUD, otras agencias internacionales y nacionales de desarrollo, así como muchas organizaciones no gubernamentales y el mundo educativo, trabajan en la

¹⁹ DELORS, J., *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, Santillana, Madrid, 1996, p. 41

²⁰ ZABALO, P., “Organismos internacionales” en CELORIO, G. Y LÓPEZ DE MUNAIN, A. (Coords.), *Diccionario de Educación para el Desarrollo*, Hegoa, Bilbao, 2007, p. 238

²¹ ORTEGA, M^a.L., *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española*. Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación (MAEC), Madrid, 2007, p. 7, sobre Resolución del Consejo titulada Educación para el Desarrollo y sensibilización de la opinión europea a favor de la cooperación para el desarrollo

²² BONI, A. Y PÉREZ-FOGUET, A. (Coord.), *Construir la ciudadanía global desde la universidad. Propuestas pedagógicas para la introducción de la educación para el desarrollo en las enseñanzas científico-técnicas*, Intermón Oxfam, Barcelona, 2006, p. 55

²³ DUBOIS, A., “Desarrollo Humano” en CELORIO, G. Y LÓPEZ DE MUNAIN, A. (Coords.), *Diccionario de Educación para el Desarrollo*, Hegoa, Bilbao, 2007, p. 79

elaboración de propuestas inspiradas en los fundamentos del desarrollo humano, que es la base de la Educación para el Desarrollo de 5ª Generación en la que se encuadra la presente investigación. A partir de 1990 la ED ha identificado como objetivo la extensión de una conciencia crítica entre la ciudadanía con el fin de lograr su movilización y compromiso para promover el Desarrollo Humano tanto en los países del Norte como del Sur.

De este mismo año de 1990 es la Declaración Mundial de Jomtien sobre Educación para Todos (EPT), en la cual se estableció que se debía proporcionar educación básica a todos los niños-as, jóvenes y adultos, y se debían tomar las medidas coherentes para reducir las desigualdades²⁴ y eliminar los estereotipos relacionados con el sexo²⁵.

En 1993, a petición de la UNESCO, se constituyó la Comisión para la educación del siglo XXI²⁶ que elaboró el *Informe Delors*, en el cual se señala lo siguiente:

“La educación tiene, pues, una responsabilidad específica en la edificación de un mundo más solidario (...) De alguna manera, la educación tiene que ayudar a hacer nacer un nuevo humanismo, con un componente ético esencial y que sitúe en un lugar importante el conocimiento y el respeto de las culturas y de los valores espirituales de las diversas civilizaciones, como contrapeso necesario a una globalización que, de otra manera, sólo se notaría en los aspectos económicos o técnicos”²⁷.

En este Informe se recogen propuestas de cómo debe enfocarse la Educación para que cumpla la función de la realización íntegra de la persona ya que “mientras los sistemas educativos formales pretenden dar prioridad a la adquisición de conocimientos, en detrimento de otras formas de aprendizaje, importa concebir la educación como un todo”. El *Informe Delors* establece que es desde esa concepción de la Educación desde donde “deben buscar inspiración y orientación las reformas educativas, tanto en la elaboración de los programas como en la definición de las nuevas políticas pedagógicas”²⁸.

Como hemos podido ver, la preocupación por la educación en valores como contenido esencial de la enseñanza ha sido abordada en numerosas ocasiones en la agenda internacional. En 1994, la Conferencia internacional de ministros de Educación celebrada en Ginebra consideró que los sistemas educativos estaban “obsesionados por los contenidos, preocupados por la competitividad y por la presión conceptualista, estaban dejando de lado la educación global de la personalidad (...) y se proponía, para subsanarlo “recuperar la dimensión humanizadora de la educación”²⁹.

Otro momento considerado importante para la historia de la humanidad ha sido la aprobación por parte de la Asamblea General de las Naciones Unidas de la Declaración del Milenio en el 2000, por la que los países ricos y pobres se comprometían a hacer todo lo posible para erradicar la pobreza, promover la dignidad humana y la igualdad, alcanzar la paz, la democracia y la sostenibilidad ambiental³⁰. Para su consecución se elaboraron un conjunto

²⁴ Declaración Mundial sobre Educación para Todos, 1990, Artículo II, Perfilando la visión

²⁵ *Ibidem*, Artículo III, Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad

²⁶ A petición de la UNESCO se constituyó oficialmente esta Comisión a principios de 1993. Estuvo constituida íntegramente por personas que trabajaban en el mundo educativo

²⁷ DELORS, J., *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI., Santillana, Madrid, 1996

²⁸ *Ibidem*, Capítulo 4 sobre Pistas y Recomendaciones

²⁹ DE PAZ, D., *Escuelas y educación para la ciudadanía global. Una mirada transformadora*, Intermón Oxfam, Barcelona, 2007, p. 24

³⁰ La Declaración del Milenio sobre objetivos de desarrollo fue aprobada por 190 jefes de estado y de gobierno de todo el mundo

de ocho objetivos, los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), a alcanzar antes del año 2015. El segundo de estos ocho objetivos pretende “lograr la educación primaria universal”. A este respecto, hay que señalar que las políticas educativas implementadas durante los años noventa demostraron que conseguir la educación universal era y es posible. La escolaridad en Bangladesh, por ejemplo, pasó del 60% al 84% en tan sólo diez años y algunos países de América Latina y el Caribe han llegado a alcanzar el 97% de matriculación escolar³¹.

La Declaración del Milenio constituyó una promesa sin precedentes, sin embargo y “a pesar de que sabemos que alcanzar los objetivos para el 2015 es técnica y económicamente posible, no se promueven los avances necesarios para lograrlo”. Con esta Campaña del Milenio, las Naciones Unidas intentan transmitir la idea de que somos “la primera generación” que puede erradicar la pobreza y que no podemos perder esta oportunidad. Pretende, por tanto, sensibilizar a la sociedad mundial para que actúe y exija a los gobernantes los cambios necesarios para la consecución de estos objetivos³².

Volviendo al ámbito de la ED, hay que señalar que en los últimos años ha ido adquiriendo cada vez una mayor consideración a nivel internacional no sólo en el ámbito de la cooperación sino también en el educativo. La Resolución 13573/01 de 8 de noviembre sobre la Educación para el Desarrollo que dictó en el 2001 el Consejo de Ministros de la Unión Europea es una muestra de ello, ya que expresó el deseo de apoyar con mayor firmeza la ED estableciendo que se incluyera en las políticas educativas de todos los Estados de la Unión Europea.

La designación por la UNESCO *del Decenio de las Naciones Unidas de la Educación* (2005-2014) y su “plan de aplicación internacional” con vistas a reorientar los programas educativos existentes, es otra muestra de los esfuerzos que la comunidad internacional está realizando para establecer las estrategias necesarias para la implementación de la ED en el Sistema educativo.

“En las sociedades actuales y futuras es importante cuestionar, reconsiderar y revisar la enseñanza, desde el nivel preescolar hasta el universitario, para incluir más principios, conocimientos, competencias, enfoques y valores relacionados con la sostenibilidad en cada uno de los tres ámbitos (medio ambiente, sociedad y economía)”³³.

Sin embargo, a pesar de lo avanzado del discurso legal, en la práctica, la ED apenas se ha hecho un hueco dentro del Sistema de enseñanza. Ser consciente de esta realidad me ha llevado a plantearme realizar esta investigación con el objetivo de dar a conocer su potencialidad y contribuir a superar esta situación. No obstante, son varias las circunstancias que confluyen y que han despertado en mí la motivación por realizar este trabajo. La primera de ellas es la experiencia previa en investigación histórica que tenía desde hace algunos años y que me ha influido enormemente en la manera en que he abordado mi trabajo como docente³⁴. Me atrevería a decir, incluso, que esa interiorización de las cualidades que se

³¹ VAZQUEZ, M., “Objetivos de desarrollo del milenio” en CELORIO, G. Y LÓPEZ DE MUNAIN, A. (Coords.), *Diccionario de Educación para el Desarrollo*, Hegoa, Bilbao, 2007, p. 231

³² ORTEGA, M^a.L., *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española*, Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, (MAEC), Madrid, 2007, p. 119

³³ Plan de aplicación internacional. Reorientar los programas educativos existentes

³⁴ Entre 1988 y 1991 participé en el grupo de investigación sobre la “Propiedad de la tierra y distribución del producto agrario en Navarra (1860-1950)”, del Instituto Gerónimo de Ustariz de Pamplona (dirigido por Domingo Gallego Martínez, profesor titular de la Universidad de Zaragoza). Como resultados de aquella investigación destacan la elaboración conjunta de la ponencia presentada en el Seminario sobre la “Estructura de la Propiedad y Sistemas de Explotación de la tierra” celebrado en Menorca, 1990, con el título “La Propiedad de la Tierra a finales del siglo XIX: Análisis comparado de distintas comarcas navarras”. Y la publicación del artículo “Una aproximación a la evolución de la

pueden atribuir a un investigador-historiador me han acompañado después en todo lo que he emprendido tanto a nivel personal como profesional: cuestionamiento de preguntas, curiosidad, observación, búsqueda de líneas de investigación, necesidad de documentar procesos, etc., entre otras.

La segunda motivación proviene de mi propia experiencia como docente durante más de quince años, es decir, desde la práctica. Durante este tiempo, mi inquietud por seguir formándome me ha llevado a conocer “in situ” otros sistemas educativos y otras metodologías de trabajo innovadoras³⁵. Esta formación y mi trabajo en el aula, me ha llevado a cuestionarme muchas de las prácticas del actual sistema de enseñanza y a poner en práctica otras metodologías que van más allá de la mera transmisión de conocimientos.

Pero, sin lugar a dudas, es una vivencia la que inspira y se convierte en la motivación principal de querer realizar esta investigación: tener en brazos a un bebé con desnutrición en Etiopía, me hizo despertar y ver el mundo con otra mirada³⁶. Posteriormente, conocer a un grupo de maestras y a sus alumnos-as, también en este país, me dio la oportunidad de poner cara y nombre a la pobreza³⁷. Estas experiencias me hicieron reflexionar sobre lo poco que conocemos acerca de otras personas y culturas del mundo y lo poco conscientes que somos de las repercusiones que nuestro modo de vida tiene en ellas.

Todo ello me llevó a preguntarme, como docente, qué era lo que podía hacer para contribuir a la construcción de un mundo más justo, y a introducir el valor de la solidaridad y de la cooperación internacional al desarrollo en la práctica de mi labor docente. Los cambios que la inclusión de este enfoque ha provocado -en la metodología de trabajo, en actitudes, en el aumento de la motivación del alumnado, familias y la mía propia- me han hecho reconsiderar la finalidad de la educación y el potencial que tiene la ED como instrumento de transformación social. A su vez, el descubrimiento de que existe un marco legal, teórico y curricular que legitima estas prácticas realizadas en el aula y que, como la mayoría de los-las docentes, yo también desconocía me ha llevado a plantearme abordar esta investigación.

El objetivo de este trabajo es realizar una aproximación a la historia de la ED en Navarra que contribuya a dar luz a un ámbito que ha pasado casi desapercibido en el sistema educativo. Hasta el momento, no existe ningún estudio que desde el punto de vista histórico recoja los orígenes y posterior evolución de la ED en Navarra. Para ello era necesario rastrear, en primer lugar, los principales acontecimientos fundacionales que han dado lugar a la construcción del sistema internacional de cooperación al desarrollo y al origen de la ED. La evolución del concepto de ED desde la etapa asistencial-caritativa hasta la actual de la ciudadanía global de quinta generación permitirá entender los cambios de mentalidad y prácticas que sobre el desarrollo se han ido formulando desde el surgimiento de la ED hasta nuestros días. A su vez, analizaremos las movilizaciones sociales que a favor de la cooperación se han producido y que han posibilitado la creación del marco institucional y normativo del sistema de cooperación navarro. Por otra parte, también se hacía necesario conocer y analizar la normativa que a nivel internacional, estatal y local fundamenta y legitima la implementación de la ED en el ámbito formal, entendido éste como:

propiedad de la tierra en el Valle de Baztán desde finales del siglo XIX hasta el primer tercio del XX” que presenté al II Congreso de Historia de Navarra de los ss. XVIII, XIX y XX” celebrado en Pamplona en 1991

³⁵ Escuelas de Reggio Emilia (Italia), Sistema educativo de Finlandia, Escuela de El Martinet (Cataluña), entre otras

³⁶ Experiencia vivida en el año 2006 en Etiopía

³⁷ Año 2007 y 2008

“El proceso educativo desarrollado en instituciones educativas oficialmente reconocidas para impartir el currículo regulado por la administración educativa, y que da acceso a titulaciones o certificados oficiales reconocidos y homologados”³⁸.

Otra de las principales carencias de la historiografía sobre el tema es que no existen estudios que señalen las partes del currículo donde se inserta la ED. Este es uno de los objetivos de la presente investigación, revisar y aunar cuáles son las ideas clave de la ED y dónde se encuentran en la legalidad, además de definir cuáles son las fortalezas del currículo que permiten su implementación. Se trata por tanto del primer estudio de estas características que aglutina el ámbito de la cooperación y el de la educación y que dota de protagonismo al profesorado como agente de la ED.

A pesar de las diferentes investigaciones, estudios y documentos en torno a la ED que se han ido realizando en los últimos años a nivel estatal, poco o nada se concreta a nivel regional. Además, hay que destacar, que hasta la fecha el tema ha recibido mayor atención por parte de economistas y de personas ligadas al mundo de las ONGD y de la Cooperación que de historiados a partir de fuentes documentales. Era necesario realizar una historia de la ED en Navarra que contribuyera a la construcción historiográfica desde la perspectiva de la solidaridad y la cooperación entre los pueblos y que está poco desarrollada en la Comunidad Foral de Navarra. La presente investigación, por tanto, abre nuevas posibilidades y líneas de investigación y puede ser un referente para futuras investigaciones.

La circunscripción cronológica del ámbito de estudio, próxima en el tiempo, ha permitido disponer para la investigación del testimonio de diversas personas que a través de entrevistas orales, han ampliando y complementado el estudio realizado sobre fuentes documentales, enriqueciendo la investigación. Las fuentes institucionales, a su vez, han aportado en forma de leyes, decretos, resoluciones, etc., el conocimiento sobre los cambios que se han ido produciendo. La hemeroteca ha permitido conocer el tratamiento que la prensa hizo sobre movilizaciones puntuales en torno al 0,7% y que tuvieron su repercusión tanto en el marco legal como en el institucional.

El descubrimiento del gran potencial que la ED ofrece a la hora de solucionar los grandes problemas de nuestro tiempo y la toma de conciencia de las posibilidades que la ED ofrece en el ámbito formal como motor de transformación social se encuentran en la motivación y el germen de esta investigación. La elección del tema, por tanto, obedece a una profunda convicción, como señala Prost:

“En cualquier oficio “intelectual” interviene la propia personalidad de quien lo desempeña. Nadie dedica días o años a estudiar filosofía, literatura o historia a menos que tengan un significado personal. No creo que podamos ser buenos historiadores sin una pizca de pasión, signo a su vez de una fuerte apuesta personal. El arraigo existencial de la curiosidad histórica explica la constancia en la investigación”³⁹.

³⁸ Los ámbitos de actuación en los que se llevan a cabo actividades de ED son el Formal, el No Formal y el Informal. Educación no formal: El proceso educativo no está directamente dirigido a la oferta de titulaciones propias del sistema educativo reglado. Aunque no está institucionalizada, está organizada, estructurada y diseñada para grupos objetivos identificables. Educación informal: Son experiencias que se dan en espacios distintos a aquellos en los que se produce la educación habitual, es decir, los medios masivos de comunicación (Internet, prensa, radio, televisión), información recogida en ORTEGA, M^a.L., *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española*, Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, (MAEC), Madrid, 2007, p. 23

³⁹ PROST, A., *Doce lecciones sobre la historia*, Cátedra/Univ. de Valencia, Valencia, 2001, p. 106

1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

El interés que la ED ha despertado a lo largo de su trayectoria se refleja no sólo en la existencia de legislación y normativa internacional, estatal y autonómica que la fundamenta y legitima, sino también en la importante producción bibliográfica, de estudios e investigaciones que desde diferentes ámbitos y disciplinas se han ido realizando en las últimas décadas. A ello habría que añadir el gran volumen de materiales educativos de calidad que existe y que dan cuenta de la relevancia del tema.

Aunque no es objeto de esta investigación realizar una historia de la pedagogía sí que he considerado importante destacar, en primer lugar, cuáles son los principios teóricos y metodológicos en los que se basa la ED y que están respaldados por pedagogos de renombre. En este sentido, Miguel Argibay, Gema Celorio y Juanjo Celorio en *Cuaderno de trabajo de Educación para el Desarrollo*⁴⁰, destacan como referente de las fuentes teóricas de la ED a Paulo Freire (corriente de la Educación Popular), Giroux, Apple, McLaren (pedagogía crítica), Piaget, Vigotsky, Luria, Ausbel, Novak, Bruner (modelo constructivista del aprendizaje), Lewin, Carr, Kemmis (modelo de investigación-acción participativa), entre otros, etc.

Sin embargo, a pesar de su relevancia, como señala Pepa Martínez Peyrats en su artículo “La Educación Popular, fuente de la Educación para el Desarrollo”⁴¹, “en la historia de la pedagogía existe una tendencia a minimizar modelos críticos a los sistemas hegemónicos”, viéndose éstos como modelos secundarios que carecen de aportes científicos sustentables y de propuestas pedagógicas serias. Estos modelos, según esta autora, se han visto reducidos, en la mayoría de los casos, a espacios educativos no-formales (de ocio y tiempo libre, escuelas de verano, ejes transversales) o alternativas para sectores marginados (niños de la calle, colectivos étnicos y culturales minoritarios, fracaso escolar, etc.), y no han sido considerados como modelos educativos dentro del ámbito formal⁴².

Uno de estos modelos críticos sería la Educación Popular (EP), -que es una propuesta de acción educativa que surge de las ideas de Paulo Freire- y que está considerada como fuente

⁴⁰ ARGIBAY, M.; CELORIO, G. Y CELORIO, J., *Cuaderno de trabajo de Educación para el Desarrollo*, 19. Bilbao, Hegoa, 1997, p. 10

⁴¹ MARTÍNEZ PEYRATS, P., “La Educación Popular, fuente de la Educación para el Desarrollo” en BONI, A. Y PÉREZ-FOGUET, A. (Coord.), *Construir la ciudadanía global desde la universidad. Propuestas pedagógicas para la introducción de la educación para el desarrollo en las enseñanzas científico-técnicas*, Intermón Oxfam, Barcelona, 2006

⁴² *Ibidem*, p. 77

de la ED. Paulo Freire, que fue pedagogo y filósofo brasileño, publicó a finales de los años sesenta y principios de los setenta dos obras que cambiaron el panorama pedagógico en América Latina, *La educación como práctica de libertad*⁴³ (1968) y *Pedagogía del oprimido*⁴⁴ (1970). Pepa Martínez señala que Paulo Freire -que se inspira en Hegel, Marx, Lenin, Lukacs y Jaspers, entre otros-, “parte de una realidad, en la que los opresores dominan a los oprimidos y oprimidas, y en la que el modelo de educación imperante la “educación bancaria” considera al educando como un objeto donde vaciar los contenidos. A partir de la crítica a este modelo, Paulo Freire “planteó una nueva pedagogía, crítica y humanizada, -la “educación liberadora”-, la cual a través de la concientización⁴⁵ y la problematización de la realidad, los oprimidos-as se liberan de la opresión transformando su realidad”⁴⁶. Esta “educación liberadora” está considerada como la fuente principal de la ED. De hecho, las dimensiones en que se fundamenta la educación liberadora -humana, ético-política, pedagógica y metodología participativa- son la base de las dimensiones que caracterizan a la ED y que expondremos más adelante.

A lo largo del siglo XX y principios del XXI son numerosos los-as pedagogos, teóricos, e investigadores que abordan cuestiones relacionadas con la finalidad de la educación. En este sentido, hay que señalar que todos los autores-as consultados para este trabajo entienden que si bien la educación no es suficiente, sí que resulta imprescindible para promover el cambio social. Entre ellos destacamos a Desiderio de Paz Abril, Adela Cortina, Gema Celorio, Juan José Celorio, Miguel Argibay, Alejandra Boni, M^aLuz Ortega, entre otros-as.

Sin lugar a dudas, uno de los estudios que mejor refleja esta preocupación por cuál debe ser la finalidad de la educación es “*La educación encierra un tesoro*⁴⁷”, también conocido como el *Informe Delors*, que fue elaborado a petición de la UNESCO por una Comisión compuesta por personas que trabajaban en el mundo educativo y que conocían la realidad del aula. En el intento por buscar soluciones a los retos que debería afrontar la Educación del siglo XXI se critica, en primer lugar, la tendencia que existe en priorizar la adquisición de conocimientos estrictamente académicos en detrimento de las competencias relacionadas con la Educación en valores. En el Informe se señala que “el carácter global de nuestro mundo debería llevarnos a repensar radicalmente el propio sentido de la educación, y más concretamente a replantear el carácter de los contenidos escolares y de los posibles problemas que se podrían trabajar en la escuela”⁴⁸, siendo necesario alejarse del estigma de que los profesores somos formadores para la vida laboral.

“Eso que proponemos supone trascender la visión puramente instrumental de la educación considerada como la vía necesaria para obtener resultados (dinero, carreras, etc.) y supone cambiar para considerar la función que tiene en su globalidad la educación, la realización de la persona, que toda entera debe aprender a ser”⁴⁹.

⁴³ FREIRE, P., *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, Buenos Aires, 1969

⁴⁴ FREIRE, P., *Pedagogía del oprimido*, Madrid, Siglo XXI, Buenos Aires, 1970

⁴⁵ Aceptación latinoamericana que en castellano corresponde a “concienciar”

⁴⁶ MARTÍNEZ PEYRATS, P., “La Educación Popular, fuente de la Educación para el Desarrollo” en BONI, A. Y PÉREZ-FOGUET, A. (Coord.), *Construir la ciudadanía global desde la universidad. Propuestas pedagógicas para la introducción de la educación para el desarrollo en las enseñanzas científico-técnicas*, Intermón, Barcelona, 2006, p. 77

⁴⁷ DELORS, J., *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, Santillana, Madrid, 1996. La Comisión se constituyó oficialmente en 1993

⁴⁸ GARCÍA PÉREZ, Francisco F. Y ALBA FERNÁNDEZ, Nicolás De. ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI?. *Diez años de cambios en el Mundo*, en la Geografía y en las Ciencias Sociales, 1999-2008. Actas del X Coloquio Internacional de Geocrítica, Universidad de Barcelona, 26-30 de mayo de 2008, p. 3

⁴⁹ DELORS, J., *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, Santillana, Madrid, 1996, p. 76

Las propuestas que el *Informe Delors* plantea para buscar soluciones a la Educación del siglo XXI lo han convertido en un referente en el mundo de la Educación. Una de sus principales aportaciones fue explicitar cuáles eran los cuatro pilares en los que debía sustentarse la Educación para conseguir la total realización de la persona, y que son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

A este respecto, Desiderio De Paz Abril en el libro *Escuelas y educación para la ciudadanía global. Una mirada transformadora*⁵⁰, señala que “la Educación para la ciudadanía global añade un quinto pilar dirigido a la construcción de un mundo más justo: aprender para el cambio, aprender a transformar, esto es, concibe una educación orientada al compromiso y a la acción a favor de la justicia y la solidaridad, lo que implica alentar al alumnado a responsabilizarse, a tomar decisiones, a participar en acciones de mejora de su entorno, a ser ciudadanos de un mundo global”. Paz Abril defiende la necesidad de un nuevo modelo educativo humanista y global y señala que es necesario apostar por una Educación para la Ciudadanía Global. A lo largo de este libro se incluyen muchas referencias a autores-as como Morín, Kant, Pogge, Cortina, Habermas, etc., autores-as que entienden que sería muy positivo desarrollar una ética cívica que sirviera para profundizar en la justicia social y en la democracia. Por ello esta obra es muy interesante y todo un referente sobre la construcción del pensamiento cosmopolita, cuyas características analizaremos más adelante.

Después de esta introducción sobre las aportaciones de diferentes autores-as a cuestiones relacionadas con la finalidad de la educación, -que he considerado de interés realizar por estar íntimamente relacionado con el fin de la ED-, vamos a abordar el contexto histórico en que nació.

Su historia, la historia de la ED, como se recoge en la obra coordinada por Itziar Caballero *Cuaderno de trabajo de Educación para el Desarrollo*, “está estrechamente ligada a la evolución del concepto de desarrollo, de la cooperación internacional y de la interpretación de las relaciones entre el Norte y el Sur”⁵¹. Por ello, antes de abordar cuál es el concepto de ED y su posterior evolución, vamos a analizar el contexto histórico en que surgió la ED aproximándonos a los principales acontecimientos fundacionales que han dado lugar a la construcción del sistema internacional de cooperación al desarrollo, tal como lo conocemos hoy en día. Para ello nos remitimos fundamentalmente a los trabajos realizados por Koldo Unceta y Pilar Yoldi, *La cooperación al desarrollo: surgimiento y evolución histórica*⁵², y la tesis de Alejandra Boni *La Educación para el Desarrollo en la Enseñanza Universitaria como una estrategia de la cooperación orientada al ser humano*⁵³.

El primero de ellos, *La cooperación al desarrollo: surgimiento y evolución histórica*, ha sido de un gran interés para esta investigación, ya que como su título indica permite conocer cómo surgió y cómo ha ido evolucionando el sistema de cooperación internacional al desarrollo. Este manual recoge los aspectos más relevantes sobre la evolución y las principales características de la cooperación al desarrollo desde sus inicios, analizando los cambios que se han producido en las instituciones, las ideas sobre el desarrollo, el surgimiento de las ONG, la ayuda humanitaria y de emergencia, la participación de la mujer en el

⁵⁰ DE PAZ ABRIL, D., *Escuelas y educación para la ciudadanía global. Una mirada transformadora*, Intermón Oxfam, Barcelona, 2007, p. 30

⁵¹ CABALLERO, I., (Coord.), *Cuaderno de trabajo de Educación para el Desarrollo*, Hegoa, Bilbao, 2004, p. 11

⁵² UNCETA, K. Y YOLDI, P., *La cooperación al desarrollo: surgimiento y evolución histórica*, Cooperación Pública Vasca, Gobierno Vasco, 2000

⁵³ BONI, A., *La Educación para el Desarrollo en la Enseñanza Universitaria como una estrategia de la cooperación orientada al ser humano*, Tesis Doctoral, Universidad Politécnica de Valencia, Valencia, 2005

desarrollo, etc., a lo largo de más de cincuenta años. Esta obra nos acerca al nuevo contexto económico y político que se creó tras la II Guerra Mundial en el que la Guerra Fría y el proceso de descolonización jugaron un papel importante en los inicios de la cooperación al desarrollo. A su vez, permite entender cómo se creó y se ha ido conformando el sistema institucional de la cooperación internacional a partir de la creación del Banco Mundial, Naciones Unidas y las primeras Agencias de Cooperación de los gobiernos. Además, ha servido para conocer la base teórica que sobre el desarrollo se tenía en la época en que se gesta la cooperación y cómo ha ido evolucionando en función de los balances, las críticas realizadas sobre el desarrollo y los replanteamientos sobre la finalidad y logros de la cooperación que se han producido a lo largo del tiempo. Se trata de un trabajo, por tanto, muy interesante y todo un referente para conocer la trayectoria histórica de la cooperación al desarrollo. Finaliza con los grandes desafíos que la globalización y el actual modelo económico neo-liberal plantea y las propuestas alternativas que existen para superarlo. El apartado final sobre cronología de la cooperación al desarrollo es muy útil ya que en un mismo listado se sintetizan los principales acontecimientos, Cumbres, Conferencias, etc., que se han ido realizando en este marco de la cooperación internacional al desarrollo.

El segundo trabajo mencionado, la tesis doctoral de Alejandra Boni *La Educación para el Desarrollo en la Enseñanza Universitaria como una estrategia de la cooperación orientada al ser humano*⁵⁴ también ha sido de un gran interés a la hora de abordar este tema, principalmente el capítulo I: *La evolución de la concepción del desarrollo y la cooperación internacional*. Ambos trabajos han sido de una gran utilidad para poder conocer, a través del surgimiento y consolidación del sistema de cooperación internacional, los orígenes de la ED.

A la hora de definir conceptos y aclarar el significado de terminología propia de la cooperación para el desarrollo y la ED han sido muy útiles dos diccionarios publicados por el Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional (Hegoa). El primero es el *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*⁵⁵ coordinado por Karlos Pérez de Armiño y el segundo es el *Diccionario de Educación para el Desarrollo* coordinado por Gema Celorio y Alicia López de Munain. En el primero se han sintetizado y analizado gran parte de los conceptos, problemas, enfoques teóricos, acuerdos internacionales, etc. aparecidos durante las últimas décadas en los campos humanitario y del desarrollo. Además del importante abanico de conceptos que clarifica, es de un gran interés ya que aborda el análisis desde la aportación de diferentes disciplinas: desde la economía a la salud, pasando por los derechos humanos, las relaciones internacionales, la sociología o los estudios de género. En el segundo caso, el *Diccionario de Educación para el Desarrollo*, son más de ochenta los términos recogidos y que están fundamentados bajo la perspectiva de la ED. Ambos diccionarios constituyen una herramienta de consulta y de estudio imprescindible y a la que recurriremos en numerosas ocasiones a lo largo de esta investigación.

Otra cuestión que había que estudiar estaba relacionada con los pactos y declaraciones internacionales promulgados por las instituciones competentes en las que se recogen sugerencias, recomendaciones y líneas de acción para el diseño y la implementación de programas de ED. Dichos pactos y declaraciones, transmiten el firme convencimiento del potencial educativo de la escuela y están considerados como referentes a tener en cuenta para que los diferentes sistemas educativos adopten las medidas necesarias que den respuesta a los

⁵⁴ *Ibidem*

⁵⁵ PÉREZ DE ARMIÑO, K. *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*, Icaria; Hegoa, Bilbao, 2000. CELORIO, G. Y LÓPEZ DE MUNAIN, A. (Coords.), *Diccionario de Educación para el Desarrollo*, Hegoa, Bilbao, 2007

desafíos del mundo contemporáneo. En ellos se incluyen destacadas declaraciones para la ciudadanía global, en las que se expresan los valores y principios necesarios que promueven el derecho de igualdad para todas las personas. Al ser la base legal que legitima la implementación de la ED en el sistema educativo formal era necesario conocer los principales documentos oficiales y las declaraciones y resoluciones que a nivel internacional, estatal y autonómico han ido definiendo el marco de actuación de la ED y rastrear la normativa existente para dejar constancia de la relevancia que se le otorga tanto a nivel del ámbito de la cooperación como del ámbito educativo. Para ello he utilizado la obra de M^aLuz Ortega *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española*⁵⁶, que ha resultado ser el trabajo de mayor utilidad para esta investigación. Esta estrategia, elaborada por un equipo de expertos-as en ED, está realizada con un gran rigor y es un referente para cualquier estudio que sobre ED se pretenda realizar.

En el trabajo realizado por Manuela Mesa y José Escudero *Diagnóstico de la Educación para el Desarrollo en España*⁵⁷, se mencionan también cuáles son los documentos más significativos sobre la ED. Teniendo en cuenta que es posterior a la Estrategia de Educación para el Desarrollo antes citada, este estudio ha resultado de interés al nombrar cuáles son los últimos que se han realizado.

Una fuente inagotable de información y de gran interés para esta investigación, ha sido las publicaciones que el Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional (Hegoa) viene realizando desde su creación en el año 1987. Hegoa ha organizado, en tres ocasiones, Congresos sobre ED facilitando el encuentro y la publicación de estudios y materiales de este ámbito. Cuenta, además, con un fondo documental muy importante que lo convierte en un referente a la hora de conocer la historia y la evolución del concepto de ED. Dada su contribución a la divulgación de la ED he incluido en este trabajo de investigación un punto específico sobre este Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional. Las comunicaciones presentadas a los Congresos de ED y el importante volumen de publicaciones que tiene dan buena cuenta de la relevancia del tema. Son muchos los artículos y estudios realizados por Hegoa a los que haremos mención tanto en este capítulo como a lo largo de toda la investigación.

En cuanto al concepto de ED hay que destacar, como adelantábamos en la introducción, que no existe una definición única sobre ED ya que el concepto ha ido evolucionando e incorporando con el paso del tiempo nuevas temáticas, actores y agentes. Los expertos-as en el tema coinciden en señalar que existe una constante revisión en torno al concepto. Como señala Itziar Caballero en *Cuaderno de trabajo de Educación para el Desarrollo*:

“En todo momento se ha destacado el carácter dinámico de la ED: Su concepción, la práctica a través de la cual se manifiesta, los objetivos que persigue, los agentes que la promueven... Los contenidos que la componen han variado y varían en el tiempo y en el espacio. Su historia está estrechamente ligada a la evolución del concepto de desarrollo”⁵⁸.

En el estudio realizado por la Coordinadora de ONGD-España *Educación para el desarrollo. Una estrategia de cooperación imprescindible*, también se refleja esta cuestión:

“Por lo tanto, cuando hablamos de ED nos enfrentamos a la definición de un concepto vivo, dinámico, que, por un lado, no puede considerarse tan sólo como un aspecto puntual del currículo

⁵⁶ ORTEGA, M^a.L., *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española*, Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, (MAEC), Madrid, 2007

⁵⁷ ESCUDERO, J. Y MESA, M. (Coord.), *Diagnóstico de la Educación para el Desarrollo en España*, CEIPAZ-Centro de educación e investigación para la paz, Madrid, 2011

⁵⁸ CABALLERO, I., (Coord.), *Cuaderno de trabajo de Educación para el Desarrollo*, Hegoa, Bilbao, 2004, p. 11

o de una actividad formativa, ni como un mero instrumento de la cooperación internacional; y, por otro lado, está la constante revisión para intentar responder a la cambiante realidad social, económica y política”⁵⁹.

Además de la constante revisión del concepto existe también cierta confusión con otros términos afines. En el trabajo reciente que coordinan José Escudero y Manuela Mesa *Diagnóstico de la Educación para el Desarrollo en España* se recogen estas cuestiones:

“El debate sobre el término “educación para el desarrollo” puede resultar interminable dado que es un concepto que está en permanente revisión. Además, el hecho de cambiar el nombre, no significa necesariamente un cambio real en la acción pedagógica. En ocasiones se utilizan términos afines, como educar para la solidaridad, educar para la ciudadanía global. Los enfoques más reduccionistas, consideran la ED como una educación sobre la ayuda al desarrollo, hasta los enfoques más amplios que consideran la educación global, que abarca todos los grandes temas de nuestro siglo”⁶⁰.

Como punto de partida vamos a tomar como referencia dos definiciones que están incluidas en algunos de los documentos más destacados de la normativa vigente : la de M^aLuz Ortega -ya incluida en la introducción-, y la de Manuela Mesa, que citamos a continuación:

“Proceso educativo constante que favorece la comprensión de las relaciones económicas, políticas, sociales y culturales entre el Norte y el Sur; promueve valores y actitudes relacionadas con la solidaridad y la justicia social, y busca vías de acción para lograr un desarrollo humano y sostenible”⁶¹.

Dado que muchos de los agentes, instituciones, etc., tienden a elaborar su propia definición de ED y con el objetivo de no extendernos demasiado con esta cuestión, vamos a tratar de clarificar cuáles son las ideas principales que la definen y que pueden resultar de mayor interés. Son varios-as los-as autores-as que analizan cuáles son los rasgos relevantes de la ED de 5^a generación en la que se engloba la presente investigación. Una de ellas es Gema Celorio que en “Educación para el Desarrollo” *Diccionario de Educación para el Desarrollo*⁶² aborda esta cuestión de cuáles son las ideas características de la ED, de entre las cuales destacamos las siguientes:

- La persona se encuentra en el centro de la acción educativa y es protagonista de los procesos de enseñanza-aprendizaje, no sólo para contribuir a su formación personal sino para capacitarla en la acción colectiva.
- La interculturalidad se entiende como marco de aprendizaje, cambio cultural y propuesta de convivencia.
- La concientización, como herramienta emancipadora (Freire), como proceso que permite tomar conciencia de la realidad y de las capacidades individuales y colectivas para actuar sobre la misma.
- La ciudadanía global.

En este artículo se realiza un análisis sobre las cuatro dimensiones propias de la ED -la pedagógica, la intercultural, la ética y la política- muy interesante, ya que facilita la comprensión sobre su significado:

- La dimensión intercultural tiene como objetivo extender una cultura de aprecio por la diversidad cultural, por la convivencia y por la integración que no suponga, sin embargo, pérdida de la propia

⁵⁹ COORDINADORA ONG PARA EL DESARROLLO ESPAÑA, *Educación para el desarrollo. Una estrategia de cooperación imprescindible*, Coordinadora ONG para el Desarrollo-España, Madrid, 2005, p. 18

⁶⁰ ESCUDERO, J. Y MESA, M. (Coord.), *Diagnóstico de la Educación para el Desarrollo en España*, CEIPAZ-Centro de educación e investigación para la paz, Madrid, 2011, p. 51

⁶¹ Esta definición de Manuela Mesa (2004) se cita en Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española, en el Plan Director 2005-2008, en la Estrategia de Educación para el Desarrollo de Navarra, etc.

⁶² CELORIO, G., “Educación para el desarrollo”, en CELORIO, G. Y LÓPEZ DE MUNAIN, A. (Coords.), *Diccionario de Educación para el Desarrollo*, Hegoa, Bilbao, 2007, p. 129

identidad cultural y que permita “el desarrollo de múltiples identidades en interacción y reconstrucción permanentes”⁶³.

- En cuanto a la dimensión ética hay que señalar que la ED está considerada como “una educación ideológica, no neutral, en la que la lectura de la realidad se hace desde los valores de justicia social, equidad, solidaridad y cooperación”⁶⁴. En este sentido, la ED no sólo denuncia la desigualdad sino que además demanda modelos alternativos más acordes con el desarrollo humano.
- Más adelante analizaremos el significado de la dimensión política que está íntimamente relacionada con la orientación transformadora de la ED.
- Por último, destacamos la dimensión pedagógica dentro de la cual se contemplan las siguientes perspectivas:
 - La perspectiva de género. Parte de presupuestos coeducativos y permite afianzar el aprendizaje de modelos basados en la equidad entre mujeres y hombres.
 - La visión sobre el Sur. Requiere incluir en los procesos educativos una conexión entre lo local y lo global. Para que estas relaciones se construyan en plano de igualdad hay que tener en cuenta el papel de los estereotipos sobre el Sur y cómo se conforma el imaginario colectivo en relación “a la manera que tenemos de “ver”, “(des)conocer” y “juzgar” al “otro”⁶⁵.
 - La cultura de la paz.
 - La sostenibilidad.

Siguiendo con el tema de las dimensiones de la ED, M^a Luz Ortega en la *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española*⁶⁶, señala que el aprendizaje se conforma a través de cuatro dimensiones interrelacionadas entre sí y que pueden estar promovidas, a su vez, por un número importante de actores e instituciones. Estas cuatro dimensiones son: la sensibilización, la formación, la investigación y por último, la incidencia política y movilización social.

- La Sensibilización alerta sobre las causas de la pobreza y las estructuras que la perpetúan. Se trata de acciones puntuales que no permiten profundizar en las causas de las injusticias ni en las propuestas pero que suponen el primer paso hacia la concienciación al romper “el círculo vicioso ignorancia-indiferencia-ignorancia.
- La Formación, proceso educativo que forma en contenidos, habilidades y valores y permite profundizar en las causas de la pobreza y en las propuestas de cambio. La comprensión de las desigualdades es el primer paso para concienciar y promover actitudes de cambio, por lo que se dice que la formación completa el ciclo “formación-reflexión-acción.
- La Investigación para el desarrollo tiene como objetivo analizar en profundidad la problemática del desarrollo y fundamentar las distintas propuestas para promover el desarrollo humano.
- La Incidencia política y movilización social. La incidencia política pretende influir en las decisiones políticas adoptadas por grupos con objetivos claramente definidos, cuyas decisiones pueden afectar a las estructuras sociales, económicas y/o políticas en ámbitos que van desde lo local hasta lo global. La movilización social es el mecanismo que las ONGD utilizan para apoyar las acciones de incidencia política⁶⁷.

Este modelo de las cuatro dimensiones de la ED es utilizado por otros autores-as a la hora de explicar proyectos y experiencias de ED que se han realizado. Un ejemplo de ello es la comunicación presentada a las *Jornadas de Educación para el Desarrollo en la Universidad*⁶⁸ titulada “Educación para el Desarrollo en un marco de Cooperación Educativa Intercultural. El caso de la Escuela de Magisterio de Vitoria-Gasteiz. UPV/EHU”

⁶³ *Ibidem*, p. 129

⁶⁴ *Ibidem*, p. 129

⁶⁵ *Ibidem*, p. 128

⁶⁶ ORTEGA, M^a.L., *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española*, Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, (MAEC), Madrid, 2007

⁶⁷ *Ibidem*, p. 21

⁶⁸ *Jornadas sobre Educación para el Desarrollo en la Universidad*, Bilbao, noviembre de 2011, organizado por Hegoa

realizado por Juanjo Celorio, y varios autores más⁶⁹, y que describen el proyecto de ED desarrollado en la Universidad clasificándolo según estas cuatro dimensiones.

También Alejandra Boni y Agustí Pérez-Foguet en *Construir la ciudadanía global desde la universidad. Propuestas pedagógicas para la introducción de la educación para el desarrollo en las enseñanzas científico-técnicas*⁷⁰, abordan el tema de los rasgos definitorios de la ED. Sin embargo, y por no ser repetitivos ya que retomaremos de nuevo esta cuestión más adelante, en este momento tan sólo nombraremos estas ideas sin llegar a profundizar en ellas. Siguiendo a estos-as autores-as, podemos decir que la ED como educación para la ciudadanía cosmopolita, es una educación en valores, integral, global y transformadora, basada en mostrar los problemas y sus causas. Se trata por tanto, de una educación problematizadora, entendida como práctica social crítica.

Volviendo a la cuestión sobre la constante revisión que existe del concepto de la ED y de la terminología que se utiliza habitualmente en torno a ella, citaremos el artículo de Alejandra Boni, Amparo Hoffmann-Pinilla y Jadicha Sow Paino “*Educando para la ciudadanía global. Una experiencia de investigación cooperativa entre docentes y profesionales de las ONGD*”⁷¹, con el objetivo de mostrar parte de este debate y de clarificar qué se entiende por “ciudadanía global”. En este artículo se plantea que es necesario repensar el concepto de Ciudadanía Global (CG) ya que existen críticas desde dos perspectivas. Por un lado, porque el adjetivo “global” puede ser identificado con globalización, lo cual suele generar rechazos por las consecuencias sociales que conlleva, y por otro lado, porque puede identificarse con un proyecto eurocentrista. A esto hay que añadir que “para muchas organizaciones del Sur, el concepto de ciudadanía está más relacionado con la participación a nivel local y nacional, mientras que las visiones más globales o internacionales se dan en otros contextos, como el de las ONGD europeas”. Por todo ello, señalan que “la terminología Ciudadanía Global no tiene ese potencial universal que ella misma pretende, siendo necesario encontrar una denominación diferente, más integradora” y proponen dentro del marco del proyecto que han desarrollado la siguiente definición de Ciudadanía Global:

“Las Ciudadanías (comunes y múltiples) son procesos de construcción (susceptibles de ser educados) de personas (con sus principios, valores, anhelos, reflexiones, emociones). Estas personas comparten colectiva y cooperativamente acciones locales y/o globales a favor del logro de derechos hacia sí mismos, hacia los demás y hacia la tierra para alcanzar la transformación dinámica de la realidad de tal forma que esta transformación canalice nuevos procesos”⁷².

Como hemos podido observar, la ED ha ido evolucionando como consecuencia del debate, las críticas y las aportaciones que los-as diferentes actores han ido realizando a lo largo de su trayectoria. Dado el origen de la ED dentro del ámbito de la Cooperación las ONGD han tenido un papel muy relevante en esta evolución. En este sentido, es muy significativo el importante volumen de estudios y publicaciones de interés que se han realizado desde este ámbito y particularmente desde las diferentes Coordinadoras de ONGD que existen. En esta investigación nos referiremos a algunas publicaciones de la Coordinadora de ONGD-España (como marco general de referencia) y de la Coordinadora de ONGD-

⁶⁹ Comunicación presentada por Juanjo Celorio, Ángela Fernández, Mariví Fernández, Javier Galarreta, Mari Sol Hornas, José R. Orcasitas, Pedro Torres y Consuelo Vázquez

⁷⁰ BONI, A. Y PÉREZ-FOGUET, A. (Coord.), *Construir la ciudadanía global desde la universidad. Propuestas pedagógicas para la introducción de la educación para el desarrollo en las enseñanzas científico-técnicas*, Intermón Oxfam, Barcelona, 2006, p. 50

⁷¹ BONI, A., HOFFMANN-PINILLA, A., Y SOW PAINO, J., “Educando para la ciudadanía global. Una experiencia de investigación cooperativa entre docentes y profesionales de las ONGD” en *Jornadas sobre Educación para el Desarrollo en la Universidad*, Bilbao, 24 y 25 de noviembre de 2011, organizado por Hegoa

⁷² *Ibidem*

Navarra (a nivel local). Como punto de partida, es conveniente tener en cuenta la definición y el papel que la propia ONU otorga a las organizaciones no gubernamentales (ONG):

“Toda entidad voluntaria de carácter no lucrativo, organizada a nivel local, nacional o internacional. Las ONG, inspiradas en una labor concreta y dirigidas por personas unidas por un interés común, desempeñan una gran variedad de funciones humanitarias y servicios, transmiten a los gobiernos las inquietudes de los ciudadanos, defienden y observan determinadas políticas y mediante la información que proporcionan, fomentan la participación política”⁷³.

La diferencia entre ONG y ONGD es la siguiente:

“Una ONG es una organización social sin ánimo de lucro. Dentro de las ONG, las ONG para el Desarrollo (ONGD) trabajan principalmente en la Cooperación para el Desarrollo, la Solidaridad Internacional y la Acción Humanitaria en países empobrecidos”⁷⁴.

Una de las características que definen a una ONGD, por tanto, es que su trabajo está basado y articulado en torno a los fines de la solidaridad internacional y la cooperación, destacando como uno de sus ámbitos de actuación la ED. Conocer los materiales publicados por ambas Coordinadoras ha sido imprescindible para poder entender el importante papel que las ONGD han realizado y realizan al ofrecer apoyo y asesoramiento a los-as docentes a través de programas formativos y de elaboración de propuestas didácticas. Aunque no es objeto de esta investigación profundizar en este tipo de publicaciones sí que es necesario destacar que existe un volumen de bibliografía y materiales de interés muy útiles para al profesorado ya que facilitan la tarea de dar a conocer al alumnado la realidad del mundo global en el que vive, la interdependencia entre las personas, grupos y países y lo que debería ser un desarrollo humano global y sostenible.

Uno de los documentos de referencia para el sector no gubernamental en España y de mayor interés es el *Código de Conducta de las ONG de Desarrollo*⁷⁵ que en 1998 aprobó la *Coordinadora de ONGD de España (CONGDE)*⁷⁶. Unos años antes las ONGD habían iniciado un proceso de reflexión y debate que les llevó a fijar en común los requisitos mínimos que debiera cumplir cualquier ONGD. Como resultado de ese proceso, en 1989 se aprobó en el seno del Comité de Enlace de las ONGD de la Comunidad Europea el “*Código de Imágenes y Mensajes de las ONGD a propósito del Tercer Mundo*”, que contiene unos principios deontológicos sobre la utilización de imágenes y mensajes sobre el Sur⁷⁷ y que fue el documento base utilizado para la elaboración del Código de Conducta aprobado por la CONGDE en el 1998. Extraemos algunas de las ideas que constan en él sobre los principios en los que deben establecerse las relaciones Norte-Sur:

- Los mensajes deben reflejar la realidad del Sur, sin ser catastrofistas, idílicos o discriminatorios.
- Deben situar como protagonistas a las personas y pueblos del Sur.
- Los obstáculos internos y externos al desarrollo deben aparecer claramente, subrayándose la dimensión de interdependencia y co-responsabilidad. Las causas de la miseria (política, estructural, natural) deben ser expuestas en los mensajes de las ONGD, subrayando los problemas de poder y de intereses contrapuestos y denunciando los medios de opresión existentes así como las injusticias cometidas.

⁷³ JEREZ, A.; SAMPEDRO, V. Y LÓPEZ REY, J.A., *Del 0'7% a la desobediencia civil. Política e información del movimiento y las ONG de Desarrollo (1994-2000)*, Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid, 2008, p. 98

⁷⁴ COORDINADORA ONG PARA EL DESARROLLO ESPAÑA, *Así nos ven. ¿Qué sabemos y cómo valoramos a las ONGD?*, Publicaciones Coordinadora, Madrid, 2010, p. 67

⁷⁵ Fue revisado en el 2005 y adaptado posteriormente en el 2008. COORDINADORA DE ONG PARA EL DESARROLLO ESPAÑA, *Código de conducta de las ONG de Desarrollo*, Coordinadora ONG para el Desarrollo-España, Madrid, 2008, punto 5, Pautas comunicativas, publicidad y uso de imágenes, p. 14

⁷⁶ Se creó en 1986. En la actualidad aglutina a 91 ONGD de ámbito nacional y también a 15 coordinadoras autonómicas. www.congde.org

⁷⁷ BASELGA, P. Y OTROS, *La Educación para el desarrollo en el ámbito formal, espacio común de la cooperación y la educación. Propuestas para una estrategia de acción integrada*. Universidad Politéc. de Valencia, Valencia, 2004, p. 31

- Evitar mensajes e imágenes que expresen una superioridad del Norte y/o que presenten a las poblaciones del Sur como objetos de nuestra pena y no como socios en el trabajo conjunto de desarrollo. Debe ponerse de relieve la capacidad de las personas para hacerse cargo de sí mismas.
- Facilitar el acceso a los medios de comunicación a los protagonistas del Sur.
- Fomentar los mensajes que promuevan cambios de actitudes individuales y sociales en el Norte, que hagan posible un cambio real en las condiciones de exclusión del Sur⁷⁸.

La definición que sobre ED propone el *Código de Conducta de las ONGD* es utilizada habitualmente por expertos-as en el tema y está recogida, a su vez, en los documentos y Estrategias más significativas de ED vigentes en la actualidad:

“Promover la toma de conciencia sobre los problemas del desarrollo; conocer y comprender las causas de la pobreza y sus posibles soluciones; la interdependencia de todos los pueblos del planeta; la necesaria reciprocidad para un conocimiento mutuo y el respeto por las diferentes culturas. Aumentar la voluntad de participación ciudadana en los procesos de cooperación para el desarrollo, fomentando el debate público necesario para impulsar políticas correctas de cooperación, intensificando la solidaridad entre el Norte y el Sur y luchando para cambiar las estructuras vigentes”⁷⁹.

Una de las investigaciones de interés de la CONGD-España es *Así nos ven. ¿Qué sabemos y cómo valoramos a las ONGD?*⁸⁰, estudio que tiene como objetivo conocer la opinión que la sociedad tiene en torno al trabajo de las ONGD y contrastarla con la propia realidad del sector. A partir de los resultados de esta investigación se ha pretendido mejorar, ampliar y fortalecer las actuaciones que las ONGD realizan e impulsar la participación activa y consciente de la sociedad en las causas que promueven. Una de las conclusiones de interés que se desprende de este estudio es que las ONGD son las instituciones mejor apoyadas por la sociedad (el 99% de las personas encuestadas muestran su apoyo a la labor que desempeñan). Además, queda reflejado que los encuestados valoran muy positivamente la información que se les ha ofrecido en torno a la financiación, ámbitos de trabajo y profesionalización de este sector. Recoge, a su vez, los aspectos menos conocidos de las ONGD, y por tanto, susceptibles de mejora. La metodología de trabajo utilizada para este estudio se detalla con gran precisión convirtiéndose en punto de referencia metodológica para otros-as investigadores-as (Anexos con guión de entrevistas telefónicas, grupos de discusión, etc.).

Como ya mencionábamos anteriormente, el Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional (Hegoa) ha desempeñado desde 1987 una importante labor de investigación y de documentación en torno a la ED, tal y como se recoge en la siguiente cita:

“Desde aquellas primeras iniciativas con las que intentábamos sensibilizar a la población acerca de la “realidad del subdesarrollo” hasta la concepción actual que nos remite a la idea de Educación para el Desarrollo como proceso educativo encaminado a generar conciencia crítica, a promover una ciudadanía global políticamente activa y comprometida y a movilizar a la sociedad a favor de un Desarrollo Humano justo y equitativo, han sido múltiples las experiencias, los debates y las reflexiones compartidas en torno a este enfoque educativo”⁸¹.

A lo largo de este trabajo de investigación haremos referencia en numerosas ocasiones a las diferentes publicaciones de Hegoa ya que han sido pieza clave de documentación para este

⁷⁸ COORDINADORA DE ONG PARA EL DESARROLLO ESPAÑA, *Código de conducta de las ONG de Desarrollo*, Coordinadora ONG para el Desarrollo-España, Madrid, 2008, punto 5, p. 14

⁷⁹ Código de Conducta de las ONG de Desarrollo de la Coordinadora de ONGD-España, www.coordinadoraongd.org/uploads/.../Codigo_de_conducta_2008, Definición propuesta en 1998

⁸⁰ COORDINADORA ONG PARA EL DESARROLLO ESPAÑA, *Así nos ven. ¿Qué sabemos y cómo valoramos a las ONGD?*, Publicaciones Coordinadora, Madrid, 2010

⁸¹ CELORIO, G. Y LÓPEZ DE MUNAIN, A. (Coords.), *Diccionario de Educación para el Desarrollo*, Hegoa, Bilbao, 2007, p. 6

estudio⁸². Además, hay que señalar que los Congresos organizados por Hegoa han sido lugar de encuentro para profesionales-as que trabajan desde el enfoque de la ED. Como ejemplo, destacamos Las *Jornadas sobre Educación para el Desarrollo en la Universidad*⁸³ celebradas en el 2011, donde se dieron a conocer proyectos de ED realizados en diferentes universidades en España. De entre las comunicaciones utilizadas en esta investigación destacamos la de Noelia Martínez Alegría “*La Educación para el Desarrollo en la Universidad y la metodología del Aprendizaje-Servicio. Oportunidades y retos. El caso de la Universidad Pública de Navarra*” y la de Alejandra Boni, A. Hoffmann-Pinilla y J. Sow Paino “*Educando para la ciudadanía global. Una experiencia de investigación cooperativa entre docentes y profesionales de las ONGD*”.

Toda la bibliografía comentada hasta el momento, así como la presente investigación se engloba dentro de la denominada *ED de 5ª generación o ciudadanía global*, que según el modelo de cinco generaciones aceptado en la actualidad, corresponde a la última. Se caracteriza porque toma como referente teórico el desarrollo humano, es decir, el que coloca al ser humano como centro de los procesos de desarrollo y que como señala Alejandra Boni “no ha sido la concepción predominante en el pensamiento sobre el desarrollo y, por tanto, las prácticas de cooperación no han estado inspiradas en él sino en concepciones basadas en el rendimiento económico de los países como principal indicador de su bienestar”⁸⁴. Este cambio de paradigma del desarrollo humano será abordado en el punto 4.2. de esta investigación donde analizaremos el modelo de ED de cinco generaciones. No obstante, como introducción al tema incluimos una breve clasificación en tres etapas, tomada del *Cuaderno de trabajo de Educación para el Desarrollo*⁸⁵, que recoge las principales ideas de su evolución⁸⁶.

- En la 1ª etapa denominada La ED como sensibilización hacia el Sur, se entiende que el objetivo de la ED es sensibilizar a la ciudadanía en general sobre la realidad de los lugares “lejanos” caracterizados como “subdesarrollados”. Se busca conmover los sentimientos caritativos de las personas para que aporten fondos mediante imágenes que reflejan aspectos dramáticos y catastrofistas de la realidad. Es una visión que responde al concepto de desarrollo de la época que entendía el crecimiento económico “y que proponía- como modelo para los pueblos del Sur- el paso por las mismas fases que había caracterizado la evolución de las sociedades occidentales, lo que facilitaría el tránsito al verdadero “desarrollo”⁸⁷.
- En la 2ª etapa, denominada como La ED como solidaridad, la ED “evoluciona hacia una concepción que supone ir más allá de la información y la sensibilización, incluye un proceso de concienciación y cambio en el Norte”⁸⁸. Se afirma que las causas del subdesarrollo se encuentran en las relaciones históricas entre el Norte y el Sur, por lo que es necesario que se de una transformación en el Norte para lograr un desarrollo en el Sur. El concepto de desarrollo ha cambiado por la aparición de las teorías de la dependencia (Samir, Amin, Celso-Furtado, Gunder

⁸² De entre las más utilizadas destacan: HEGOA., *Informe Cero de la Educación para el Desarrollo en el Estado Español. Una propuesta a debate*, Hegoa, Bilbao, 1996; HEGOA, *Actas del II Congreso de Educación para el Desarrollo*, Hegoa, Bilbao, 1996; ARGIBAY, M., CELORIO, G., Y CELORIO, J.J., “Educación para el desarrollo. El espacio olvidado de la cooperación”. *Cuadernos de trabajo*, 19, Bilbao, Hegoa, 1997; CABALLERO, I., (Coord.), *Cuaderno de trabajo de Educación para el Desarrollo*, Hegoa, Bilbao, 2004; HEGOA, *Actas del III Congreso de Educación para el Desarrollo. La educación transformadora ante los desafíos de la globalización*, Hegoa, Bilbao, 2006; ARGIBAY, M., CELORIO, G., Y CELORIO, J.J., *Educación para la ciudadanía global. Debates y desafíos*, Hegoa, Bilbao, 2009

⁸³ *Jornadas sobre Educación para el Desarrollo en la Universidad*, organizado por el Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional (Hegoa), Bilbao, 24 y 25 de noviembre de 2011

⁸⁴ BONI, A., *La Educación para el Desarrollo en la Enseñanza Universitaria como una estrategia de la cooperación orientada al ser humano*, Tesis Doctoral, Universidad Politécnica de Valencia, Valencia, 2005, p. 15

⁸⁵ CABALLERO, I., (Coord.), *Cuaderno de trabajo de Educación para el Desarrollo*, Hegoa, Bilbao, 2004

⁸⁶ Tomada a su vez de (ACUR-Las Segovias (1995), Celorio, JJ (1995) y Manuela Mesa (2000)

⁸⁷ CABALLERO, I., (Coord.), *Cuaderno de trabajo de Educación para el Desarrollo*, Hegoa, Bilbao, 2004, p. 11

⁸⁸ *Ibidem*, p. 13

Frank) que insisten en la responsabilidad del Norte en el subdesarrollo del Sur. Se empieza a hablar de interdependencia, de cambios en las sociedades y las políticas de los países ricos, etc.

- En la 3ª etapa, denominada La ED como acción crítica, emancipadora y global además de la sensibilización y la promoción de una conciencia crítica que lleve a una práctica transformadora se pretende “contribuir a la creación de un nuevo modelo planetario (...) Su contenido, sus estrategias, sus sentidos, deben ser contruidos en interacción con el conjunto de aspectos de la realidad local y global”⁸⁹.

Volviendo al tema del debate existente en torno al concepto de ciudadanía global, el trabajo realizado por Miguel Argibay, Gema Celorio y Juanjo Celorio *Educación para la ciudadanía global. Debates y desafíos*⁹⁰, ha resultado de un gran interés al aportar información muy significativa. En el primer capítulo, en que se incluye una breve historia sobre la evolución del concepto de ciudadanía, se analiza el papel primordial que la educación ha jugado a la hora de extender entre la población este concepto logrando cohesionar la vida social en torno a los derechos y deberes reconocidos a las personas. En cuanto a la evolución de la ED el estudio refleja la creciente importancia que dentro de las instituciones y agencias de cooperación se le ha ido otorgando, así como la influencia progresiva que está teniendo entre los-as docentes y en el ámbito de la educación formal. Para ello se remite a la aportación de diferentes autores-as que abordan el tema de la Educación para la Ciudadanía aludiendo constantemente a propuestas, programaciones, métodos y contenidos de la ED. Uno de los aspectos más interesantes es que ilustra a partir de diferentes propuestas cómo se puede incardinar la gestión del centro con los contenidos curriculares y la participación en la vida social de la comunidad. Una de las experiencias que recoge este estudio es la llamada *Amanda*, -que es una red de centros y asociaciones que pretende conjugar esfuerzos en el campo de la educación formal, no formal e informal en el Casco Viejo de Vitoria-Gasteiz-, que es un buen referente tanto como modelo a seguir como por la metodología “de sistematización” utilizada a la hora de presentar esta experiencia que favorece el intercambio de información.

Al inicio de este apartado hacíamos referencia a la dimensión política como una de las características de la ED de quinta generación y que es el resultado de la incorporación entre sus objetivos de la “incidencia política” entendida como:

“El conjunto de acciones de información, diálogo, presión y/o denuncia (mediante movilización social, participación en órganos representativos, etc.) que las ONGD han de realizar, destinadas a personas e instituciones públicas, así como a colectivos y entidades privadas con capacidad de decisión en aquello que afecta a las poblaciones del Sur, con la finalidad de influir de forma positiva en las relaciones entre los pueblos y en defensa de los colectivos más vulnerables de todo el mundo”⁹¹.

Una investigación que analiza este proceso de incorporación de la “incidencia política” es el de Ariel Jerez, Víctor Sampedro y José A. López Rey *Del 0’7% a la desobediencia civil. Política e información del movimiento y las ONG de Desarrollo (1994-2000)*⁹².

“En los politizados años setenta, las ONG empiezan a incorporar la dimensión política en su trabajo de cooperación, en la medida en que el desarrollo se pasa a definirse como autosostenido una vez constatadas las limitaciones derivadas de las relaciones políticas locales e internacionales.

⁸⁹ *Ibidem*, p. 14

⁹⁰ ARGIBAY, M., CELORIO, G., Y CELORIO, J.J., *Educación para la ciudadanía global. Debates y desafíos*, Hegoa, Bilbao, 2009

⁹¹ Código de Conducta de las ONG de Desarrollo de la Coordinadora de ONGD-España, p. 25, Incidencia política, www.coordinadoraongd.org/uploads/.../Codigo_de_conducta_2008

⁹² JEREZ, A.; SAMPEDRO, V. Y LÓPEZ REY, J.A., *Del 0’7% a la desobediencia civil. Política e información del movimiento y las ONG de Desarrollo (1994-2000)*, Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid, 2008

Al mismo tiempo, las actividades de sensibilización comienzan a evolucionar hacia posiciones más nítidas de denuncia y protesta, buscando poner en evidencia a los actores responsables causantes de la pobreza. (...) y se demanda la puesta en marcha de las recomendaciones de Naciones Unidas (0,7% del PIB, Tasa Tobin, etc.). En los años ochenta, los sectores críticos de las ONG empiezan a formular la noción de apoderamiento de las comunidades del Sur y la necesidad de realizar la presión política sobre los gobiernos del Norte”⁹³.

Este libro constituye además todo un referente a la hora de conocer el proceso por el cual diferentes colectivos de diferentes ideologías empezaron a reivindicar el compromiso internacional por el 0,7% y que produjo importantes avances legislativos en el ámbito de la cooperación al desarrollo. Sin embargo, el estudio señala que durante los años noventa las ONGD apenas participaron en campañas de incidencia política y que hasta finales de los años noventa no empiezan a participar en campañas internacionales de envergadura:

“La escasa participación de las ONGD en las grandes Campañas de incidencia política impulsadas por los Comités de Solidaridad, las organizaciones ecologistas y pacifistas en la primera mitad de los noventa, como la campaña crítica del V Centenario en 1992, o la Campaña “50 años bastan” de 1994, cuestionando el papel del FMI y el Banco Mundial, así parece ponerlo de manifiesto. Esta situación sólo ha empezado a cambiar al finalizar el decenio con la implicación en campañas internacionales: como la campaña de minas antipersona, condonación de la Deuda y (...) con la Campaña Pobreza Cero”⁹⁴.

En cuanto al movimiento por el 0,7%, en este libro se señala que fue muy escaso el apoyo prestado por la mayoría de las ONG a las movilizaciones lo que “hacía patente las limitaciones de las ONG españolas para presionar social y políticamente por sus objetivos”⁹⁵, al ser “altamente dependientes de las subvenciones públicas y de las relaciones partidistas-institucionales que mantienen cada una de ellas”⁹⁶. De hecho, desde la Plataforma por el 0,7% se pretendía “generar iniciativas de movilización que incluyesen a las ONG, lo que constituía un factor clave para aumentar la oportunidad política de las demandas” ya que eran muchas las organizaciones que desde dentro de la CONGDE mostraban “sus reticencias y temores a adoptar la consigna del propio movimiento “0,7% ya”, y exigían la adopción de una consigna más moderada “0,7% sí”⁹⁷.

Por otra parte hemos consultado algunos estudios bibliográficos que han resultado de interés para la investigación. El más reciente de todos es el de María Silvia Leoni y María del Mar Solís Carnicer, “*Historiografía y teoría, una introducción bibliográfica (2000-2010)*”⁹⁸. Este estudio me ha aportado una visión general sobre el papel que la disciplina histórica ocupa no solo en el ámbito académico, sino también por su dimensión en lo público. La clasificación temática realizada en tres bloques: teoría de la historia, metodología e historia de la historiografía (en los que se incluyen los apartados de historiografía europea, historiografía americana e historiografía asiática) resulta muy práctica a la hora de conocer a los-as autores-as y obras más significativas. Entre ellas se encuentran las obras de A. Prost., *Doce lecciones sobre la historia*⁹⁹, y la de J. Aróstegui *La investigación histórica: teoría y método*¹⁰⁰, y que

⁹³ *Ibidem*, p. 99

⁹⁴ MESA, M., *La educación para el desarrollo en la comunidad de Madrid. Tendencias y estrategias para el siglo XXI, Informe a la Dirección General de Cooperación y Voluntariado de la Comunidad de Madrid*, Mimeo, Madrid, 2000, p. 45

⁹⁵ *Ibidem*, pp. 280-281

⁹⁶ *Ibidem*, p. 281

⁹⁷ *Ibidem*

⁹⁸ SILVIA LEONI, M^a. Y SOLÍS CARNICER, M^a.M., “Historiografía y teoría, una introducción bibliográfica (2000-2010)” en *Revista de historia y teoría Historiografías*, 1 (Enero-Junio, 2001), pp. 68-94.

⁹⁹ PROST, A., *Doce lecciones sobre la historia*, Cátedra/Univ. de Valencia, Valencia, 2001

¹⁰⁰ ARÓSTEGUI, J., *La investigación histórica: teoría y método*, Crítica, Barcelona, 2001

hemos utilizado en este trabajo. La limitación de este estudio en cuanto a que no se incluye historiografía africana –reconocida por las autoras: “atribuible sólo a nuestro desconocimiento sobre su producción”- refleja la situación general de escaso conocimiento que desde cualquier disciplina se tiene sobre el continente africano.

Una publicación que hemos utilizado para esta investigación y que recoge bibliografía sobre el continente africano, en el antes y después de sus procesos de independencia y descolonización, es la monografía *Los sistemas educativos de África al filo de la descolonización. Continuidades y rupturas*¹⁰¹. A lo largo de los diferentes estudios se observa la influencia que los grupos y congregaciones religiosas de religión protestante y católica ha tenido en la evolución de los sistemas educativos africanos, más concretamente en el período de tiempo en torno a los años sesenta del siglo XX y que viene “a coincidir con el inicio y posterior consolidación de los nacientes sistemas educativos propios de las naciones africanas que alcanzan la independencia, pero casi siempre manteniendo una dependencia neocolonial respecto a su potencia dominante en los planos económico, cultural, de lengua oficial cohesionante entre la multitud de las diferentes étnias”¹⁰².

Otro trabajo bibliográfico de interés que hemos consultado es el de Alejandra Boni “Bibliografía básica sobre Educación para el Desarrollo y universidad”¹⁰³, que ha sido de utilidad a la hora de contrastar la bibliografía señalada por esta autora como básica de ED con la utilizada en esta investigación.

En líneas generales, se puede decir que la bibliografía consultada ha cubierto las necesidades de esta etapa de formación. Además ha quedado evidente que existe un importante volumen de bibliografía sobre ED que será útil tanto en etapas posteriores de esta investigación como para futuros estudios.

Volviendo al tema de la finalidad de la Educación, como hemos podido ver a lo largo de este apartado, son muchos-as los autores-as que reflejan la inquietud de que el sistema educativo busque fórmulas que permitan dar respuesta a los graves problemas de nuestro tiempo -desigual reparto de los recursos, la pobreza, etc.-. En este sentido, la ED se presenta como una herramienta que puede contribuir a este logro, ya que:

“La ED, en el ámbito de la educación formal, pretende suscitar un cambio positivo de actitudes, valores y prácticas que permita al alumnado integrar la relación entre su vida cotidiana y la de otras personas en el mundo, que desencadene y mantenga su participación en la transformación de un planeta en el que todas las personas, en el presente y en el futuro, puedan acceder a unas condiciones de vida dignas. De este modo, “responde a la necesidad de una formación crítica y valorativa sobre las dinámicas sociales y tecnológicas en las que estamos inmersos, contextualizando nuestros problemas cotidianos actuales para relacionarlos con los de otras culturas y con los del futuro próximo”¹⁰⁴.

Un autor, citado ya en varias ocasiones, y que ha sido de gran interés para esta investigación es Juan José Celorio. En el artículo “Educación para el Desarrollo. Educar en y

¹⁰¹ AA.VV. *Historia de la educación*, Revista Interuniversitaria, 30, Universidad de Salamanca, 2011

¹⁰² AA.VV. *Historia de la educación*, Revista Interuniversitaria, 30, Universidad de Salamanca, 2011, p. 307

¹⁰³ BONI, A, “Bibliografía básica sobre Educación para el Desarrollo y universidad”, *Cuadernos internacionales de tecnología para el desarrollo humano*, 70, Grupo de Estudios en Desarrollo; Cooperación y Ética, Universidad Politécnica de Valencia. Asociación Valenciana de Ingenierías Sin Fronteras, Valencia, 2008

¹⁰⁴ CABALLERO, I., (coord.), *Cuaderno de trabajo de Educación para el Desarrollo*, Hegoa, Bilbao, 2004, p.16, citado también en ARGIBAY, M., CELORIO, G. Y CELORIO, J., *Guías didácticas de Educación para el Desarrollo. Concreciones curriculares en el área de Ciencias Sociales de la E.S.O*, Hegoa, Vitoria-Gasteiz, 1993

para la cooperación y la solidaridad”¹⁰⁵ analiza el impacto que la Globalización y el Neoliberalismo está teniendo en el Sistema Educativo con la finalidad de establecer cuáles son las dificultades y las potencialidades de una Educación para la Solidaridad y la Cooperación como punto de partida para impulsar un movimiento educativo que parta de estas premisas. Con esta finalidad indaga en la Reforma Educativa, la tradición de los Movimientos de Renovación Pedagógica, -que surgen entre los años 60-70, y que estaban muy ligados al movimiento democrático antifranquista-, el pensamiento de Freinet, Sindicatos de Enseñanza y las ONGDs, etc. y apuesta por la cooperación entre todos los agentes para poder conseguirlo¹⁰⁶. Es muy interesante la lectura que este autor realiza sobre la situación que se da en los centros educativos, en donde:

“Se hace evidente la crisis del curriculum tradicional incapaz de responder ni a las claves socioculturales de las nuevas generaciones, ni a las demandas estratégicas de formar una ciudadanía con un sistema de valores alternativo al dominante. Esto provoca que centros y grupos de docentes, autónomamente o en conexión con plataformas externas, se encuentren cada vez más interesados en buscar formas integrales y transformadoras para el desarrollo de una Educación que apueste desde un Compromiso Ético y Valorativo por prácticas de innovación y renovación pedagógica donde la Solidaridad y la Cooperación formen parte de un universo cultural que impregne toda la actividad y construcción individual y colectiva. En esta dirección es evidente que allá donde la apuesta por la transversalidad es más integralmente transformadora, global y consecuente, allá donde los agentes implicados adquieren mayor compromiso, la escuela consigue transformaciones en su interior y las proyecta al medio social”¹⁰⁷.

En esta línea, también ha sido interesante conocer la tesis doctoral de J.M. Ruíz Varona *Teoría crítica y enseñanza de las ciencias sociales. El subdesarrollo como problema social y contenido educativo*¹⁰⁸, que a pesar de estar realizada en otro contexto educativo diferente al actual (el de la LOGSE) es de gran interés al tratar el tema del subdesarrollo como contenido educativo.

Sin embargo, a pesar de todo lo visto hasta ahora, las investigaciones realizadas en torno a la implantación de la ED en los centros educativos dibujan un panorama de una escasa presencia de la ED en la educación formal. El primer estudio que se realizó en profundidad sobre la situación de la ED fue la publicación en 1996 del *Informe Cero de la Educación para el Desarrollo en el Estado Español, Una propuesta a debate*¹⁰⁹. Posteriormente se han ido realizando diversos estudios en diferentes áreas geográficas con el objetivo de sentar unas líneas básicas y consensuadas sobre la situación actual de la ED y las posibles estrategias de mejora a poner en marcha. En el caso de Navarra cabe destacar el *Informe investigación sobre la Educación para el Desarrollo en la Educación Primaria*¹¹⁰ de Medicus Mundi Navarra y la investigación *Atando cabos. Estudio sobre la situación de la Educación para el Desarrollo con jóvenes de 12 a 18 años en Pamplona y Navarra realizado por la Coordinadora de ONGD de Navarra*¹¹¹. Ambos han dibujado un panorama de escasa y desigual implantación de la ED en los centros educativos navarros situación que se ha confirmado en los resultados

¹⁰⁵ CELORIO DÍAZ, J.J. “Educación para el Desarrollo. Educar en y para la cooperación y la solidaridad” en *Contextos Educativos*, 3, 2000

¹⁰⁶ *Ibidem*, p. 17

¹⁰⁷ *Ibidem*, p. 35

¹⁰⁸ RUIZ VARONA, J.M., *Teoría crítica y enseñanza de las ciencias sociales. El subdesarrollo como problema social y contenido educativo*. Tesis doctoral. Universidad nacional de educación a distancia, 1996

¹⁰⁹ HEGOA. *Informe Cero de la Educación para el Desarrollo en el Estado Español. Una propuesta a debate*, Hegoa Bilbao, 1996

¹¹⁰ MEDICUS MUNDI NAVARRA, *Informe investigación sobre la Educación para el Desarrollo en la Educación Primaria*, Medicus Mundi Navarra, 2001

¹¹¹ COORDINADORA DE ONGD DE NAVARRA, *Atando cabos. Estudio sobre la situación de la Educación para el Desarrollo con jóvenes de 12 a 18 años en Pamplona y Navarra*. Coordinadora de ONGD de Navarra, Pamplona, 2004

de la investigación *Acercando la ED al profesorado. Propuesta de un cambio posible* realizada en el 2011¹¹².

Algunos-as expertos-as en esta materia señalan que una de las razones que han dificultado la implantación de la ED en el Sistema Educativo es la poca coordinación que ha existido entre los principales agentes del ámbito de la cooperación y de la educación, lo que habría dificultado la puesta en marcha de estrategias comunes que favorecieran la difusión de información y su posterior implementación. Así se recoge en el trabajo ya mencionado *Educación para la Ciudadanía Global. Debates y desafíos*:

“Ni a nivel europeo, ni estatal o autonómico, ha habido una buena coordinación institucional o unas estrategias comunes entre las autoridades responsables de educación y aquellas ligadas a la cooperación para el desarrollo, siendo ésta una de las razones por las que esas iniciativas han tenido un eco menor del esperado”¹¹³.

Además de esta falta de coordinación existen otras causas que no han favorecido su difusión en el ámbito educativo. Una de las más significativas es la escasa formación que el colectivo docente tiene en este ámbito, cuestión sobre la que volveremos más adelante.

Uno de los estudios que más se han acercado al ámbito formal es el realizado por el equipo de trabajo coordinado por Pilar Baselga, Gabriel Ferrero y Alejandra Boni, *La educación para el desarrollo en el ámbito formal, espacio común de la cooperación y la educación*¹¹⁴, en el que las aportaciones de expertos-as en el tema realizan interesantes aclaraciones en torno a la definición y dimensiones de la ED. En la siguiente cita se señala cuáles son los actores de la ED en el ámbito formal:

“La ED en el ámbito formal es un campo de actuación que implica la participación de un elevado número de actores. Por una parte, todos los que intervienen en el campo educativo y de la investigación, como instituciones públicas y privadas, docentes, alumnado y asociaciones de padres. Por otra, aquellos que desde el campo de la cooperación quieren impulsar las propuestas de ED, de sensibilización y formación en enfoques de desarrollo humano global en el sector educativo”¹¹⁵.

El último trabajo que se ha publicado sobre la situación actual de la ED es el de José Escudero y Manuela Mesa, ya mencionado anteriormente, *Diagnóstico de la Educación para el Desarrollo en España*¹¹⁶. Este Estudio ofrece un diagnóstico de la situación actual de la ED en el ámbito estatal, regional y local. Se analiza el marco institucional en el que se inserta la ED, los procesos educativos y en particular las metodologías, la participación, la formación, los materiales y los discursos dominantes y la coordinación entre los-as actores y sus ámbitos de actuación. En cuanto a las publicaciones de ED se señala lo siguiente:

“Si se analizan los estudios y publicaciones sobre ED, existe muy poca investigación aplicada que pueda servir a los educadores-as para mejorar su práctica educativa en estos temas. La mayor parte

¹¹² Los resultados de esta investigación que he realizado en el 2011 han sido presentados al Congreso Internacional de Estudios del Desarrollo. Desafíos de los Estudios del Desarrollo organizado por la Red Española de Estudios del Desarrollo (REEDES) y que se celebrará en noviembre del 2012. La comunicación presentada tiene como título: *Una experiencia de innovación que acerca la Educación para el Desarrollo al profesorado. Diseño y puesta en práctica de un modelo de formación “expres”*

¹¹³ ARGIBAY, M.; CELORIO, G.; CELORIO, J., *Educación para la Ciudadanía Global. Debates y desafíos*, Hegoa, Bilbao, 2009, p. 6

¹¹⁴ BASELGA, P. Y OTROS, *La Educación para el desarrollo en el ámbito formal, espacio común de la cooperación y la educación. Propuestas para una estrategia de acción integrada*. Universidad Politécnica de Valencia, Valencia, 2004. Participan en su elaboración expertos-as en ED como M^a Luz Ortega, Manuela Mesa, Álvaro Nebreda, Juan José Celorio y Rafael Monterde

¹¹⁵ *Ibidem*, p. 56

¹¹⁶ ESCUDERO, J. Y MESA, M. (Coord.), *Diagnóstico de la Educación para el Desarrollo en España*, CEIPAZ-Centro de educación e investigación para la paz, Madrid, 2011

de lo publicado (que aún así es muy escaso) es de carácter descriptivo o cuantitativo y no es suficiente para mejorar e innovar en el terreno educativo”¹¹⁷.

En líneas generales, estas investigaciones han servido para conocer las principales fuentes documentales que existen sobre ED, aunque no dejan de ser referencias generales que no profundizan a nivel local.

Para poder acercarnos al contexto Navarro durante los años en que se centra el trabajo se han consultado algunas obras de Historia contemporánea de Navarra. Aunque existen varios trabajos de interés al respecto, tan sólo citaremos el utilizado para algunas referencias concretas, como es el caso del volumen coordinado por José Miguel Lana Berasain *En torno a la Navarra del siglo XX. Veintiún reflexiones acerca de Sociedad, Economía e Historia*¹¹⁸.

Una de las principales carencias de la historiografía navarra es que no se ha abordado el tema de los movimientos sociales relacionados con la solidaridad y la cooperación. No existen estudios que desde fuentes documentales aborden el movimiento social por el 0,7% ni tampoco sobre la historia de las ONGD en Navarra.

En líneas generales, y a pesar de que en este apartado sobre el Estado de la Cuestión nos hemos remitido a diferentes investigaciones sobre la ED, apenas hay referencias al caso navarro y cuando las hay tan sólo se nombran los documentos más significativos sin llegar a profundizar en ellos. Las investigaciones realizadas en Navarra, a las que hacíamos antes mención, tenían como finalidad realizar un diagnóstico sobre la situación de la ED en los centros educativos como punto de partida para mejorar su introducción. Sin embargo, no existen estudios que aborden la historia de la ED en Navarra en el ámbito formal, ni tampoco que aglutinen en una misma investigación los ámbitos interrelacionados de la Cooperación y de la Educación desde la normativa vigente. Tampoco existen estudios que recojan las fortalezas y potencialidades de la ED dentro del currículo de las diferentes etapas educativas de Navarra. Esta es una de las aportaciones de esta investigación, evidenciar que el marco teórico y el marco legal existe y que el currículo vigente sí que recoge todas estas cuestiones de “preparar para la vida” no sólo desde la adquisición de conocimientos, sino también desde el trabajo en cambio de actitudes, etc.

No obstante, existe por parte del Gobierno de Navarra una estrategia de implantación de la ED denominada *Estrategia Sectorial de Educación para el Desarrollo (2009-2012)*¹¹⁹ de gran interés ya que por primera vez en un documento oficial se considera al profesorado como uno de los agentes imprescindibles para la implantación de la ED en el sistema educativo. A su vez, en dicho documento aparece el colectivo docente como “grupo diana” hacia quien van dirigidas acciones concretas de formación. Efectivamente, tal y como se señala en el trabajo *Educación para el desarrollo. Una estrategia de cooperación imprescindible*:

“La ED en el ámbito formal sólo será posible si se construye desde y por la base, con especial implicación del profesorado”¹²⁰.

¹¹⁷ *Ibidem*. p. 51

¹¹⁸ LANA BERASAIN, J.M., (Coord.), *En torno a la Navarra del siglo XX. Veintiún reflexiones acerca de Sociedad, Economía e Historia*, Universidad Pública de Navarra, Pamplona, 2002

¹¹⁹ GOBIERNO DE NAVARRA, *Estrategia Sectorial de Educación para el Desarrollo de Navarra (2009-2012)*, www.navarra.es/home_es/.../Publicaciones+y+documentacion/

¹²⁰ COORDINADORA ONG PARA EL DESARROLLO ESPAÑA, *Educación para el desarrollo. Una estrategia de cooperación imprescindible*, Coordinadora ONG para el Desarrollo-España, Madrid, 2005.

2. METODOLOGÍA

Toda investigación debe utilizar un método científico que en el caso de la disciplina histórica cuenta con características propias. La bibliografía consultada sobre este tema me ha permitido conocer las pautas a seguir a la hora de abordar este trabajo de investigación.

Una de las obras utilizadas ha sido la de Julio Aróstegui¹²¹ *La investigación histórica: teoría y método*, que ha sido de una gran utilidad, especialmente la tercera parte, en la que el autor analiza los instrumentos del análisis histórico: el diseño y el proceso de la investigación, la información historiográfica y las técnicas empleadas. En todo proceso de investigación es necesario la formulación de la hipótesis u objeto de estudio, por lo que en un primer momento hay que definir el problema y situarlo en un marco teórico. Antoine Prost¹²², en su libro *Doce lecciones sobre la historia*, dedica todo un capítulo a las “preguntas del historiador”, lo cual evidencia la importancia que en el inicio del proceso de investigación tiene la formulación de las preguntas que se pretenden responder:

“Sin hechos no hay historia, como no la hay sin preguntas, de modo que éstas ocupan un lugar capital en su construcción”¹²³.

También me ha resultado muy interesante las reflexiones que este autor, Antoine Prost, realiza sobre las motivaciones personales que mueven al historiador a realizar una investigación -el peso de los compromisos, la personalidad, etc.- y que nos lleva a la justificación del tema que se quiere investigar:

“Esclarecer las implicaciones personales del historiador no sólo es necesario para quien hace una historia “candente” o del tiempo presente, es una exigencia en cualquier caso”¹²⁴.

Por otra parte, conocer el estado de la cuestión del tema objeto de estudio, me ha permitido plantear con mayor precisión las hipótesis de partida, diseñar la investigación de forma más acertada y elegir los métodos de análisis más apropiados. En una segunda fase del trabajo he analizado las fuentes utilizadas, lo cual posteriormente y en una tercera fase me ha permitido contrastar las hipótesis de partida con los resultados obtenidos. En todo este proceso se pone de manifiesto la necesidad del rigor científico en la investigación:

“Lo que ocurre es que los historiadores, aunque ya no crean en las grandes interpretaciones de conjunto, conservan la preocupación por las verificaciones, el culto a la exactitud y a la información completa”¹²⁵.

Por último, en una tercera fase, he abordado la redacción del trabajo de investigación, en la que se da a conocer si las hipótesis de partida se han podido corroborar o si por el contrario, se ha llegado a otro tipo de conclusiones:

“La pregunta del historiador debe, pues, dirigirse de lo más subjetivo a lo más objetivo. (...) Más que de objetividad, mejor sería hablar de imparcialidad y de verdad. Ahora bien, éstas no son sino metas conquistadas laboriosamente por el esfuerzo del historiador. Aparecen al término de su trabajo, no al inicio. Lo cual refuerza la importancia de las reglas del método”¹²⁶.

Una vez descrito el método científico vamos a describir la metodología utilizada en el análisis de las fuentes, que varía según el tipo de fuente que se haya empleado. Dos han sido

¹²¹ ARÓSTEGUI, J., *La investigación histórica: teoría y método*, Crítica, Barcelona, 2001

¹²² PROST, A., *Doce lecciones sobre la historia*, Cátedra/Univ. de Valencia, Valencia, 2001, Capítulo 4: “Las preguntas del historiador”, p. 90

¹²³ *Ibidem*, p. 90

¹²⁴ *Ibidem*, p. 108

¹²⁵ *Ibidem*, p. 282

¹²⁶ *Ibidem*, p. 111

las fuentes que se han utilizado principalmente: las fuentes orales (entrevistas) y las fuentes documentales (leyes, resoluciones, decretos forales etc.), que son muy diferentes entre sí.

En cuanto a las fuentes orales utilizadas (entrevistas) éstas se han realizado en dos fases de tiempo diferenciadas. En una primera etapa, me interesaba realizar una primera aproximación a las posibilidades que el tema podía tener. La información recogida en estas primeras entrevistas me permitió delimitar el campo de estudio que quería investigar. Además, pude recoger información sobre otras personas que por su trayectoria podrían aportar también su experiencia a la investigación. En esta primera fase pude conocer el contexto en que surgieron algunas ONGD y entender cómo se había ido fraguando el Sistema de cooperación internacional en Navarra, así como rastrear la presencia de la ED dentro de este marco. También tuve noticia de acontecimientos concretos como las movilizaciones en torno al 0,7% en Navarra y su repercusión posterior, lo que hizo plantearme incluir este tema en el trabajo. Hay que tener en cuenta que en toda investigación las hipótesis de partida, los objetivos buscados, etc., varían conforme se desarrolla el estudio. En este sentido, la información recogida a lo largo de estas primeras entrevistas me llevó a orientar el campo de la investigación a la Educación Formal, ya que en contradicción a lo que parecía en un primer momento, la ED en este ámbito contaba con una trayectoria de peso en Navarra, mayor que el esperado, e incluso que excede los objetivos de esta investigación.

En esta primera fase de la investigación quedó evidente las limitaciones que tienen las fuentes orales: subjetividad, imprecisión en torno a datos, fechas, etc., que requieren de una verificación posterior y contraste con otro tipo de documentos. Es tarea del historiador tener una actitud crítica hacia las fuentes que utiliza y saber valorar los objetivos por los que se ha generado la fuente, sus limitaciones, etc. En este sentido, esta problemática de las fuentes orales, evidenciaron aún más la necesidad de recurrir a fuentes directas como las diferentes normativas de educación y de cooperación que existen (a nivel internacional, estatal y autonómico). La búsqueda y vaciado de estos documentos del entramado legislativo nos ha permitido reconstruir la historia de la ED que nos habíamos planteado como primer objetivo.

Paralelamente al vaciado de las fuentes documentales abordé de nuevo una segunda etapa de entrevistas que han enriquecido de forma cualitativa la investigación. Incluso, a algunos-as de los entrevistados con anterioridad volví a entrevistarles una vez más, esta vez sobre cuestiones más concretas que consideraba de interés. Como ya he mencionado, algunos-as de ellos-as manifestaron que las movilizaciones a favor del 0,7% habían tenido influencia y repercusión en el proceso de surgimiento y desarrollo del marco institucional y normativo de cooperación al desarrollo en Navarra. Por ello, decidí indagar sobre esta cuestión a partir de la repercusión que en la prensa habían tenido estas movilizaciones.

Es evidente, que las fuentes utilizadas son muy diferentes entre sí, pero sin embargo, se han complementado muy bien. Las limitaciones de las fuentes orales se han visto subsanadas por la precisión de las fuentes documentales utilizadas y éstas, a su vez, se han enriquecido de forma cualitativa con los testimonios recogidos en las entrevistas.

La última fase que queda pendiente de realizar es la de la redacción del trabajo de investigación, a lo largo del cual trataremos de responder a las preguntas planteadas y llegaremos a unas conclusiones determinadas. Como hemos mencionado anteriormente, la ED cuenta con una trayectoria importante y con muchas posibilidades de estudio, por lo que este trabajo además de servir como una aproximación al estado de la cuestión puede convertirse en el punto de partida de futuras vías de investigación.

3. FUENTES

Como ya he señalado, la base principal del trabajo de investigación han sido las fuentes documentales relacionadas con la normativa tanto de cooperación al desarrollo y ED (internacional, estatal y autonómica) como la de la legislación educativa vigente de Navarra -que nos va a permitir conocer lo avanzado que está el discurso legal en cuanto a la ED se refiere-. Para ello ha sido necesario conocer previamente el entramado de Cumbres, Conferencias, etc., que caracterizan el sistema de cooperación internacional. Esta normativa permite conocer los cambios que se han producido en la forma de entender la cooperación internacional al desarrollo y la propia evolución de la ED. Teniendo en cuenta que la ED, a nivel Europeo, se rige por un conjunto de Declaraciones y Resoluciones -que han permitido introducir estrategias educativas para su implantación y definir su marco de actuación- era necesario conocer estos documentos.

Así mismo, la utilización del archivo de la Coordinadora de ONGD-Navarra¹²⁷ ha aportado a la investigación otros documentos de interés que nos han facilitado conocer el papel que la sociedad civil ha desempeñado en el proceso de surgimiento e implantación del sistema de cooperación al desarrollo y de la ED en Navarra. Este archivo que es bastante pequeño (lo componen unos sesenta archivadores y unas veinte cajas aproximadamente) se encuentra bastante bien ordenado, organizado en archivadores según el tipo de documentos que contienen (Memorias anuales, Actas de reuniones, etc.). Aunque las cajas en su mayoría no tienen un orden temático es bastante fácil reconstruir por años las series de cualquier documento ya que el volumen de documentación no es muy grande.

La hemeroteca ha permitido conocer el tratamiento que la prensa Navarra hizo sobre el movimiento a favor del 0,7% en los momentos clave en que se produjeron acontecimientos relevantes en torno a esta reivindicación. Sin embargo, he podido constatar -ya que he consultado períodos de tiempo más amplios que las referencias que aparecen en esta investigación- que a lo largo de los años la reivindicación del 0,7% aparece con cierta frecuencia en prensa, lo cual pone en evidencia el potencial de estudio que tiene este tema.

Las fuentes orales han sido una parte importante de la investigación al aportar el testimonio de personas que, en mayor o menor medida, han sido protagonistas en el proceso de surgimiento e implantación del sistema de cooperación y de la introducción de la ED en Navarra. Al tratarse de un período de tiempo relativamente cercano era necesario la utilización de este tipo de fuentes, dando voz y visibilizando a algunas de las personas que sin su implicación la introducción de la ED en esta Comunidad no hubiera sido posible.

Por medio de las cuestiones planteadas en las entrevistas se ha pretendido recoger información sobre las inquietudes, motivaciones y formación que han llevado a estas personas a participar en diferentes propuestas de ED. A su vez, se ha recogido su opinión y la visión que tienen sobre el concepto de ED, así como la valoración que tienen de su evolución y las propuestas o vías de futuro que consideran hay que llevar a cabo. Esta cuestión es de interés de cara a redefinir futuras líneas de investigación que intenten clarificar las dificultades que la ED tiene para su normalización dentro del sistema educativo.

¹²⁷ La sede de la Coordinadora de ONGD-Navarra se encuentra ubicada en la Calle San Fermín, nº 45

4. LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO: SU GESTACIÓN HISTÓRICA

4.1. Creación del sistema de cooperación internacional al desarrollo

La situación de absoluta devastación que provocó la II Guerra Mundial en muchos países y la barbarie del conflicto dio paso a un nuevo marco en las relaciones internacionales y a una “serie de preocupaciones económicas y políticas que darían origen al sistema institucional de la cooperación al desarrollo”¹²⁸. Desde entonces hasta la actualidad ha ido evolucionando en función, principalmente, de los cambios que se han ido produciendo en la forma de entender la concepción del desarrollo y de las transformaciones producidas en el sistema económico internacional.

El fin del conflicto bélico marcó el comienzo de la llamada Guerra Fría entre dos bloques de países antagónicos y enfrentados, el Este y el Oeste, con EEUU y la Unión Soviética como superpotencias. Ambos bloques intentaron aumentar sus áreas de influencia en África, Asia, y América Latina, ya que su importancia geopolítica en el nuevo contexto que se había creado era todavía mayor. El interés estratégico de estas zonas hizo que la incipiente cooperación internacional al desarrollo fuera utilizada como instrumento político y adquiriera cada vez un mayor protagonismo a nivel internacional. De hecho, ambos bloques no sólo desarrollaron “políticas orientadas a canalizar recursos financieros y asistencia técnica en el marco de programas de cooperación” sino que además introdujeron “importantes paquetes de Ayuda militar”¹²⁹.

Otro de los factores que posibilitó el surgimiento del sistema internacional de cooperación al desarrollo fue el rápido proceso de descolonización que se produjo tras la II Guerra Mundial y que modificó el contexto internacional existente al aparecer en escena un gran número de pueblos que se habían emancipado. El proceso de descolonización se inició con la independencia de la India (1947) y prácticamente se había completado a mediados de los años setenta cuando las posesiones británicas, francesas y de otros países europeos en África, Asia, el Caribe, el Índico, el Pacífico, etc., habían alcanzado ya su independencia.

Sin embargo, la herencia colonial dejó un legado de graves problemas sin resolver: dificultades económicas, pérdida de identidad, crisis cultural, etc., a los que los nuevos estados tendrían que hacer frente en medio de un sistema internacional que les relegaba al papel de proveedores de materias primas, situándolos en un segundo plano en el terreno del comercio internacional¹³⁰. Los vínculos existentes entre las antiguas metrópolis, que seguían teniendo importantes intereses en sus ex-colonias, y los nuevos países independientes que necesitaban asistencia técnica y financiera para sus propios planes de desarrollo, haría que la cooperación internacional se convirtiera “en un instrumento de utilidad e interés desde ambos

¹²⁸ UNCETA, K. Y YOLDI, P., *La cooperación al desarrollo: surgimiento y evolución histórica*, Cooperación Pública Vasca, Gobierno Vasco, 2000, p. 16

¹²⁹ *Ibidem*, p. 17

¹³⁰ ARGIBAY, M., CELORIO, G., Y CELORIO, J.J., “Educación para el desarrollo. El espacio olvidado de la cooperación”. *Cuadernos de trabajo*, 19, Bilbao, Hegoa, 1997, p. 15

puntos de vista, y los Ministerios de Cooperación externa acabarían sustituyendo a los antiguos Ministerios de Colonias¹³¹. Así que:

”La existencia de los nuevos países procedentes del proceso de descolonización que demandaban asistencia financiera y técnica para sus planes de desarrollo unido a los intereses de las dos potencias del momento que se disputaban las zonas de influencia geopolítica impulsó el nacimiento de la cooperación internacional tal y como la conocemos hoy día”¹³².

Una de las instituciones más significativas de todo este proceso de creación del sistema internacional de cooperación al desarrollo ha sido el Banco Mundial (BM), fundado en la Conferencia Internacional de Bretton Woods celebrada en 1944¹³³. En dicha conferencia se sentaron “las bases de un nuevo modelo de cooperación económica internacional capaz de asegurar un nuevo sistema monetario y financiero internacional que superara las crisis de 1929 y la Gran Depresión de los 30”¹³⁴. Aunque la función inicial del Banco Mundial fue proveer de fondos financieros a Europa, fue EEUU quien desempeñó principalmente esta labor, debido a la escasez de recursos del Banco en sus inicios¹³⁵. A partir de la década de los cincuenta la misión del Banco Mundial se reorientó hacia los problemas de desarrollo de los países del Sur.

La nueva potencia hegemónica de EEUU transfirió grandes cantidades de recursos económicos a Europa a través del Plan Marshall (1947) para que pudiera iniciar su reconstrucción, -ya que se encontraba completamente arrasada tras la guerra- y frenar, a su vez, la influencia que la Unión Soviética pudiera tener. No obstante:

“Aunque este Plan fue considerado como un modelo de actuación en la cooperación al desarrollo, la historia demostró que si bien tenía algunos elementos comunes con la Ayuda al desarrollo, como su elevado grado de concesionalidad, los sistemas económicos en recuperación de los países europeos poco tenían que ver con las desarticuladas estructuras productivas de los llamados “Países subdesarrollados”¹³⁶.

Asimismo, en la sociedad europea de la postguerra se había producido un auge de las ideas democráticas, pacifistas y de respeto a los derechos humanos. Existía, además, un fuerte espíritu anticolonialista y una creciente preocupación por el futuro de las antiguas colonias. Todo ello contribuyó a que la incipiente cooperación al desarrollo adquiriera cada vez un mayor apoyo social. En este contexto surgieron las primeras Organizaciones No Gubernamentales de Desarrollo (ONGD) iniciándose la llamada Cooperación No Gubernamental en Europa. Según la procedencia y ámbito de actuación de estas organizaciones se clasifican en tres grandes grupos de ONGD: confesionales, laicas y políticas.

¹³¹ UNCETA, K. Y YOLDI, P., *La cooperación al desarrollo: surgimiento y evolución histórica*, Cooperación Pública Vasca, Gobierno Vasco, 2000, p. 18

¹³² BONI, A., *La Educación para el Desarrollo en la Enseñanza Universitaria como una estrategia de la cooperación orientada al ser humano*, Tesis Doctoral, Universidad Politécnica de Valencia, Valencia, 2005, p. 20

¹³³ En esta Conferencia se fundaron el Fondo Monetario Internacional y el Banco Internacional para la Reconstrucción y el Desarrollo (que posteriormente pasaría a ser el Banco Mundial)

¹³⁴ BONI, A., *La Educación para el Desarrollo en la Enseñanza Universitaria como una estrategia de la cooperación orientada al ser humano*, Tesis Doctoral, Universidad Politécnica de Valencia, Valencia, 2005, p. 28

¹³⁵ Como ejemplo señalaremos que hasta 1954, el Banco Mundial prestó 800 millones de dólares, mientras que los créditos y donaciones del Plan Marshall para este período ascendían a 46.800 millones de dólares. Datos tomados de UNCETA, K. y YOLDI, P., *La cooperación al desarrollo: surgimiento y evolución histórica*, Cooperación Pública Vasca, Gobierno Vasco, 2000, p. 28

¹³⁶ La cita incluye a pie de página: “La ayuda se considera concesional cuando incluye una parte de donación igual o mayor al 25%”, en UNCETA, K. y YOLDI, P., *La cooperación al desarrollo: surgimiento y evolución histórica*¹³⁶, Cooperación Pública Vasca, Gobierno Vasco, 2000, p. 17

Hay que destacar, a su vez, que en esta época se produjo una evolución importante en el seno de las diferentes Iglesias que pasaron del tradicional planteamiento evangelizador a prácticas de mayor compromiso social. En este sentido, la Iglesia católica se abrió a una nueva concepción del desarrollo, destacando las encíclicas¹³⁷ publicadas en los años sesenta y que enunciaron principios relacionados con la educación, la dignidad de las personas, la solidaridad, etc., (entendiendo que eran aspiraciones legítimas de las poblaciones de los países en vías de desarrollo). A su vez, la Iglesia protestante tuvo una gran influencia en el desarrollo del movimiento no gubernamental, sobre todo en el Norte de Europa, siendo considerados como “iniciadores del voluntariado”. Hay que destacar que “el Consejo Ecuménico de las Iglesias fue el primero que en 1958 recomendó a los países industrializados designar el 1% del PNB de las transferencias financieras a los Países en Desarrollo”¹³⁸.

El fuerte impulso que tuvo la cooperación al desarrollo en sus inicios estuvo muy influenciado por las ideas desarrollistas que científicos sociales y economistas pusieron en boga. Efectivamente, en los años cincuenta existía una creencia generalizada de que el desarrollo de los países más pobres se produciría con el crecimiento económico. Además, esta época de bonanza (tras el ciclo depresivo del período de entre guerras), hizo pensar que el Subdesarrollo de países de África, Asia, y América Latina podría superarse mediante la puesta en marcha de políticas adecuadas que derivaran en la industrialización y la modernización. Se pensaba que el desarrollo se lograría a partir de ayuda técnica y financiera aportada desde el exterior y que, por tanto, “la cooperación al desarrollo constituiría uno de los principales instrumentos creados para lograr dichos objetivos”¹³⁹. Para poder regular y gestionar los flujos de recursos a transferir desde los países industrializados a los países subdesarrollados se fue gestando el sistema institucional para la cooperación al desarrollo, destacando como instituciones más representativas: el Banco Mundial, las Naciones Unidas y sus diversos organismos, las Agencias Gubernamentales, entre otras.

Sin embargo, el nuevo contexto que se creó tras la II Guerra Mundial puso de manifiesto “el injusto reparto de la riqueza en el mundo, la brecha existente entre el Norte “desarrollado” e industrializado, y el Sur, empobrecido y “subdesarrollado”¹⁴⁰. Desde los nuevos países independientes se empezó a cuestionar esta concepción de la cooperación al desarrollo, elaborándose propuestas y análisis sobre el desarrollo diferentes a las que realizaban los países ricos y el Banco Mundial. Se empezó a criticar, además, las repercusiones que las condiciones del comercio Norte/Sur tenían para uno u otro grupo de países y se comenzó a exigir cambios en el funcionamiento del sistema económico internacional. “Fue este movimiento emergente el que hizo surgir la noción de Tercer Mundo, como fuerza capaz de oponer su voz a los intereses del Primero (el mundo occidental) y del Segundo (el mundo socialista)”¹⁴¹. En 1955 se celebró la Conferencia de Bandung (Java), que supuso el inicio de la cooperación entre los países menos desfavorecidos. Veintinueve jefes de estado, en su mayoría recién llegados a la independencia, se reunieron con el objetivo de discutir y plantear conjuntamente sus reivindicaciones en la esfera internacional. De ahí nació el Movimiento de Países No Alineados que durante la década de los sesenta celebró tres cumbres: Belgrado (1961), El Cairo (1964) y Lusaka (1970), defendiendo un nuevo sistema

¹³⁷ PACEM IN TERRIS (1963) de Juan XXIII y POPULORUM PROGRESSIO (1967) de Pablo VI

¹³⁸ UNCETA, K. y YOLDI, P., *La cooperación al desarrollo: surgimiento y evolución histórica*, Cooperación Pública Vasca, Gobierno Vasco, 2000, p. 24

¹³⁹ *Ibidem*, p. 17

¹⁴⁰ ARGIBAY, M., CELORIO, G., Y CELORIO, J.J., “Educación para el desarrollo. El espacio olvidado de la cooperación”. *Cuadernos de trabajo*, 19, Bilbao, Hegoa, 1997, p. 15

¹⁴¹ UNCETA, K. y YOLDI, P., *La cooperación al desarrollo: surgimiento y evolución histórica*, Cooperación Pública Vasca, Gobierno Vasco, 2000, pp. 35-36

de relaciones internacionales basados en el “anticolonialismo, el pacifismo y la neutralidad”. Sin embargo, a pesar de estar representados por líderes de la relevancia de Perón, Fidel Castro, Nehru, Nasser, etc., su influencia fue escasa debido a que este Tercer Mundo se encontraba también dividido en países adeptos a un modelo u otro de desarrollo socio-económico. Sin duda, las ayudas que recibían:

“Amarraban la pertenencia de las distintas naciones del Tercer Mundo a la órbita de uno u otro bloque. Así nacieron las dependencias culturales, financieras, tecnológicas y militares, con las conocidas consecuencias devastadoras de luchas intestinas, violación de los derechos humanos, deuda externa y hambrunas”¹⁴².

Durante los años sesenta y primeros de los setenta se dio una creciente presencia de los países de África, Asia y América Latina en los principales foros y debates internacionales (principalmente en las Naciones Unidas). En 1972 se celebró la Conferencia de Guayana, en donde los representantes de este nuevo “Tercer Mundo” aprobaron un inicial “Programa de Acción para la Cooperación Económica de los Países No Alineados. Dicha declaración constituiría el germen de las posteriores propuestas sobre el Nuevo Orden Económico Internacional”¹⁴³. Las ideas surgidas de la Conferencia de Bandung y la nueva cooperación iniciada entre los países del Sur confluyeron con las fuertes críticas realizadas por parte de intelectuales del Tercer Mundo a los conceptos desarrollistas de los años cincuenta en lo que vino a llamarse los enfoques de la dependencia. Según estos economistas “la pobreza no era la causa sino la consecuencia del subdesarrollo, y los problemas había que buscarlos sobre todo en las relaciones de dependencia existentes entre el Norte y el Sur, lo que implicaba la necesidad de replantear el marco de las relaciones internacionales y de la cooperación al desarrollo”¹⁴⁴.

Los economistas de la escuela de la dependencia defendían que las sociedades de los países del Sur estaban estructuradas de otra manera ya que al haber sido colonizadas, tuvieron que asumir por la fuerza el modo capitalista de producción pero desempeñando el papel que le interesaba a los países colonizadores/industrializados, es decir, el de proveedores de materias primas e importadores de productos manufacturados. La situación de atraso en la que se encontraban tenía su causa principal, por tanto, en la falta de industrialización y la dependencia que generaba exportar productos primarios e importar manufacturados¹⁴⁵. Los postulados que defendían los teóricos de la dependencia encontraron su mayor eco en el seno de las distintas conferencias celebradas por la Conferencia Internacional de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo (UNCTAD)¹⁴⁶ donde se reclamaron “políticas de discriminación comercial a favor de los países pobres”¹⁴⁷. Ello supuso “el reconocimiento de que la viabilidad de los procesos de desarrollo se encontraba estrechamente unida a las

¹⁴² ARGIBAY, M., CELORIO, G., Y CELORIO, J.J., “Educación para el desarrollo. El espacio olvidado de la cooperación”. *Cuadernos de trabajo*, 19, Bilbao, Hegoa, 1997, p. 16

¹⁴³ UNCETA, K. y YOLDI, P., *La cooperación al desarrollo: surgimiento y evolución histórica*¹⁴³, Cooperación Pública Vasca, Gobierno Vasco, 2000, pp. 35-36

¹⁴⁴ *Ibidem*, p. 38

¹⁴⁵ BONI, A., *La Educación para el Desarrollo en la Enseñanza Universitaria como una estrategia de la cooperación orientada al ser humano*, Tesis Doctoral, Universidad Politécnica de Valencia, Valencia, 2005, p. 39

¹⁴⁶ Establecida en 1964 como un cuerpo intergubernamental permanente, la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo (UNCTAD), es el órgano principal de la Asamblea General de Naciones Unidas que trata sobre el comercio, la inversión y el desarrollo. Como punto focal central de la ONU para los países menos adelantados, la UNCTAD ha desempeñado un rol principal en la organización de tres conferencias de la ONU sobre los países menos desarrollados (París, 1981 y 1990; Bruselas, 2001)

¹⁴⁷ BONI, A., *La Educación para el Desarrollo en la Enseñanza Universitaria como una estrategia de la cooperación orientada al ser humano*, Tesis Doctoral, Universidad Politécnica de Valencia, Valencia, 2005, p. 40

condiciones del comercio internacional”¹⁴⁸. Con la “aparición de las teorías de la dependencia que inciden en la responsabilidad del Norte en el “subdesarrollo” del Sur”¹⁴⁹, se empieza a hablar en términos de interdependencia, desarrollo endógeno, desconexión, etc., y sobre la necesidad de producir cambios en las sociedades y en las políticas de los países ricos.

Sin embargo, a pesar de los cambios en la concepción del desarrollo y los debates generados en el seno de las Naciones Unidas y en otros foros internacionales apenas hubo modificaciones en el comercio favorables a los países pobres. Tampoco se avanzó en la financiación internacional para el desarrollo ni se produjo un aumento de la ayuda a los países más necesitados. En este sentido, hay que destacar que “ni siquiera se hizo realidad el objetivo propuesto en 1961 en las Naciones Unidas de elevar al 1% del PIB la aportación neta de recursos a los países en vías de desarrollo”¹⁵⁰.

No obstante, los fuertes debates sobre el desarrollo y la cooperación sí que produjeron un cambio importante en el mundo de las ONGD lo que produjo el surgimiento a finales de los sesenta de lo que se denominó la segunda generación de ONGD. El modelo de cooperación más bien asistencial llevado a cabo hasta entonces (cuya característica principal era que los beneficiarios se veían como actores pasivos) empezó a cuestionarse. Esta nueva generación de ONGD, al calor de los nuevos enfoques de la educación popular de Paulo Freire, comenzaron a otorgar a los beneficiarios de la ayuda protagonismo en los proyectos, buscando el desarrollo integral y la autosuficiencia de las comunidades, constituyéndose en una alternativa real a los problemas de las sociedades del Sur. A su vez, las ONGD empezaron a plantearse que era necesario reclamar cambios en el panorama internacional.

En 1969, a petición del Banco Mundial, se realizó el Informe Pearson con el objetivo de valorar los 20 años de cooperación al desarrollo transcurridos desde el final de la Segunda Guerra Mundial¹⁵¹. El informe fue muy crítico con los resultados obtenidos hasta entonces y supuso “un importante revulsivo, ya que propuso una reformulación global del concepto de desarrollo y un nuevo enfoque en la dirección de la ayuda”¹⁵². A pesar de reivindicar el valor de la ayuda externa como motor de desarrollo, el informe planteaba un nuevo concepto de la cooperación cuyo objetivo fuera reducir las desigualdades entre los países ricos y pobres. Además contemplaba una estrategia de la ayuda al desarrollo que integrara el comercio con las políticas de inversión. Esta nueva concepción de la cooperación estaría en la base de las reivindicaciones que los países más pobres formularían más tarde desde la UNCTAD o desde el Nuevo Orden Económico Internacional.

Una de las diez propuestas de este Informe fue la de aumentar el volumen de la ayuda con el objetivo de alcanzar los objetivos de desarrollo. Para ello:

“Establecía como necesaria la aportación de recursos exteriores equivalentes –en ayuda oficial y en inversión privada- al 1% del PNB de los países más ricos, recomendando su cumplimiento pleno para 1975. Y en ayuda concesional –es decir, en forma de donaciones o préstamos

¹⁴⁸ UNCETA, K. y YOLDI, P., *La cooperación al desarrollo: surgimiento y evolución histórica*¹⁴⁸, Cooperación Pública Vasca, Gobierno Vasco, 2000, p. 38

¹⁴⁹ CABALLERO, I., (Coord.), *Cuaderno de trabajo de Educación para el Desarrollo*, Hegoa, Bilbao, 2004, p. 13

¹⁵⁰ UNCETA, K. y YOLDI, P., *La cooperación al desarrollo: surgimiento y evolución histórica*¹⁵⁰, Cooperación Pública Vasca, Gobierno Vasco, 2000, p. 42

¹⁵¹ Este informe titulado “El desarrollo, empresa común” fue realizado por economistas (Lester Pearson, entre otros-as) a petición del Banco Mundial

¹⁵² UNCETA, K. y YOLDI, P., *La cooperación al desarrollo: surgimiento y evolución histórica*¹⁵², Cooperación Pública Vasca, Gobierno Vasco, 2000, p. 51

favorables- el equivalente al 0,7% de los países donantes, no más tarde de 1980 (la media en 1968 era del 0,39%)¹⁵³.”

En los años setenta se constató que a pesar de llevar más de veinte años de crecimiento económico no se había producido una relación directa entre éste y el desarrollo y que “la distancia que separaba a los países ricos de los países pobres se había acrecentado”¹⁵⁴. Los países del Sur empezaron a reclamar un Nuevo Orden Económico Internacional y aparecen nuevos enfoques conceptuales como es el del Enfoque de las Necesidades Básicas.

La progresiva degradación ambiental originada por el desarrollo desenfrenado de los países desarrollados dio lugar a la Cumbre de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano que se celebró en Estocolmo en 1972 y en la cual se establecieron muchos organismos de protección del medio ambiente y el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA). Los países en desarrollo se dieron cuenta de que el aumento generalizado de la degradación ambiental requería no sólo de soluciones nacionales, sino de la atención y colaboración internacional. Diez años después de que se celebrara esta conferencia, el mundo empezó a percatarse de que tratar los problemas ambientales al margen de las necesidades de desarrollo -como, por ejemplo, hacer frente a la extrema pobreza en la que vive una gran parte de la humanidad- no iba a favorecer ni al medio ambiente ni a los ciudadanos. De ahí que hacia mediados de los ochenta las Naciones Unidas comenzaran una búsqueda de una estrategia más amplia para abordar ambos aspectos a la vez¹⁵⁵.

Los años ochenta se verán influenciados por la crisis de la deuda externa, el comienzo del ajuste estructural y el fin de la Guerra Fría, produciéndose también una crisis en el mundo de la cooperación. No obstante, en esta época empieza a tomar cuerpo el paradigma contrahegemónico del Desarrollo Humano que se verá reflejado en la Declaración sobre el Derecho al Desarrollo de 1986¹⁵⁶ que expondremos a continuación.

Tras la crisis sufrida por la cooperación en los años ochenta, en la última década del siglo XX se celebraron importantes Cumbres Internacionales en las que participaron representantes de la mayoría de los países del mundo y se trataron temas tan relevantes como la participación de la mujer, el medio ambiente, o la pobreza. En estos años aumentó considerablemente la participación de las ONGD en estos foros donde tuvieron un papel muy activo, esta circunstancia tiene su importancia ya que hasta hacía bien poco estos espacios habían estado reservados exclusivamente a los gobiernos.

Los años noventa están marcados por la consolidación del proceso de globalización, por el auge de las teorías neoliberales y por la aparición, desde el punto de vista teórico, de las nociones de Desarrollo humano y de Desarrollo Sostenible. El cambio más significativo que se ha producido hasta el momento en la evolución del concepto de desarrollo ha sido, precisamente, la noción del Desarrollo Humano. No obstante, muchos de los principios de este paradigma pueden encontrarse en los escritos de estudiosos y filósofos de tiempos pasados y de diversas sociedades. Uno de los antecedentes más inmediatos se encuentra “en la escuela de las necesidades básicas que puso de relieve, a finales de los años sesenta, cómo el crecimiento económico no va acompañado siempre de la mejora de los resultados sociales”¹⁵⁷.

¹⁵³ *Ibidem* p. 52

¹⁵⁴ BONI, A., *La Educación para el Desarrollo en la Enseñanza Universitaria como una estrategia de la cooperación orientada al ser humano*, Tesis Doctoral, Universidad Politécnica de Valencia, Valencia, 2005, p. 41

¹⁵⁵ *Ibidem*, p. 14

¹⁵⁶ *Ibidem*, p. 14

¹⁵⁷ DUBOIS, A., “Desarrollo humano” en CELORIO, G. Y LÓPEZ DE MUNAIN, A. (Coords.), *Diccionario de Educación para el Desarrollo*, Hegoa, Bilbao, 2007, p.78

También se considera que este enfoque nació, en parte, como resultado de las crecientes críticas al enfoque de desarrollo predominante en los años ochenta, que suponía que existía un vínculo estrecho entre el crecimiento económico nacional y la ampliación de las opciones individuales del ser humano. Muchas personas, entre ellas el economista pakistaní Dr. Mahbub ul Haq, -que cumplió un rol fundamental en la formulación del paradigma de desarrollo humano-, reconocieron la necesidad de un modelo de desarrollo alternativo por varias razones, entre las que destacamos las siguientes:

- La evidencia cada vez mayor, en contra del convencimiento generalizado del momento, de que los beneficios económicos no repercutían en la erradicación de la pobreza.
- Los costes humanos que suponían los Programas de Ajuste Estructural se hicieron cada vez más patentes.
- Las enfermedades sociales (el debilitamiento del tejido social, el VIH/SIDA, la contaminación, etc.) continuaban diseminándose a pesar de darse un crecimiento económico sólido y sistemático.
- A principios de los noventa se dio un auge por las ideas democráticas, lo que favoreció la creación de modelos centrados en las personas.

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) asumió, a principios de los noventa, este enfoque del desarrollo humano. Esta propuesta supuso un giro radical en cuanto a los planteamientos anteriores y una crítica a la economía del desarrollo predominante que tenía como objetivo el crecimiento económico, pasando a considerar al ser humano como centro de todas las preocupaciones:

“Así, el crecimiento económico no debería ser considerado como un fin en sí mismo, sino en todo caso como un medio más para lograr un mayor desarrollo de las personas, lo que significa una aproximación al tema menos economicista que las realizadas hasta el momento”¹⁵⁸.

Este enfoque del desarrollo humano se inspira también en los trabajos del Premio Nobel de Economía 1998 Amartya Sen, “cuyas críticas al concepto de bienestar basado en la acumulación o en la opulencia, y su propuesta de un bienestar centrado en la persona humana han tenido un amplio eco”¹⁵⁹. Aunque no ha sido el PNUD el inventor del desarrollo humano, su publicación anual desde el año 1990, ha permitido su divulgación y lo han convertido en referente del debate sobre desarrollo. Incluimos la definición que realiza el PNUD:

“El desarrollo humano es el proceso de ampliación de las opciones de la gente, aumentando las funciones y las capacidades humanas (...) Representa un proceso a la vez que un fin. En todos los niveles de desarrollo las tres capacidades esenciales consisten en que la gente viva una vida larga y saludable, tenga conocimientos y acceso a recursos necesarios para un nivel de vida decente. Pero el ámbito del desarrollo humano va más allá otras esferas de opciones que la gente considera en alta medida incluyen la participación, la seguridad, la sostenibilidad, las garantías de los derechos humanos, todas necesarias para ser creativo y productivo y para gozar de respeto por sí mismo, potenciación y una sensación de pertenecer a una comunidad. En definitiva, el desarrollo humano es el desarrollo de la gente, para la gente y por la gente”¹⁶⁰.

Una de las innovaciones de los informes del PNUD es la elaboración de una nueva propuesta para evaluar los logros del desarrollo a partir de un índice de Desarrollo Humano (IDH) para todos los países. El IDH supone un nuevo modo de medir el bienestar ya que anterior a él, “el nivel de bienestar de una sociedad se medía casi exclusivamente con una magnitud: el Producto Interior Bruto (PIB) per cápita, que estima el nivel de renta de los

¹⁵⁸ UNCETA, K. Y YOLDI, P., *La cooperación al desarrollo: surgimiento y evolución histórica*, Cooperación Pública Vasca, Gobierno Vasco, 2000, p. 82

¹⁵⁹ BONI, A. Y PÉREZ-FOGUET, A. (Coord.), *Construir la ciudadanía global desde la universidad. Propuestas pedagógicas para la introducción de la educación para el desarrollo en las enseñanzas científico-técnicas*, Intermón Oxfam, Barcelona, 2006, p. 55

¹⁶⁰ *Informe sobre Desarrollo Humano*, 2000

ciudadanos de cada país en dólares USA por persona”¹⁶¹. Sin embargo “el IDH de un país es un índice compuesto de tres dimensiones fundamentales: la longevidad (esperanza de vida al nacer), el nivel educacional (alfabetismo adulto y tasas de matriculación) y el ingreso per cápita (medido en dólares, que ajustan cada moneda al poder adquisitivo real del país)”¹⁶².

Como señala Alejandra Boni, “para determinar cuándo se produce el desarrollo, la referencia central pasa a ser el impacto que realmente tienen los bienes y servicios en las personas, en lugar de la mera producción. (...) El punto de arranque del nuevo concepto de desarrollo se encuentra en el cambio de la pregunta central sobre el desarrollo. Durante mucho tiempo la pregunta central en torno a éste había sido: ¿cuánto produce una nación?; ahora pasa a ser: ¿cómo está la gente?”¹⁶³. El enfoque del desarrollo humano ha supuesto “un giro profundo de las prioridades y objetivos que debe perseguir el desarrollo, lo que tiene implicaciones de gran alcance para la estrategia global del desarrollo (...). La visión de un desarrollo centrado en las personas sustituye a la visión de un desarrollo centrado en los bienes”¹⁶⁴. Las personas han pasado a ser, al mismo tiempo, el objeto de las políticas y el instrumento fundamental de su propio desarrollo.

Otro aspecto fundamental de los nuevos debates que se han producido es el referido a la noción de Desarrollo Sostenible y que fue respaldado por primera vez en 1987 por la Comisión Mundial del Medio Ambiente y del Desarrollo (también llamada Comisión Brundtland). En el informe elaborado por dicha comisión se introducía el Desarrollo Sostenible como marco de referencia para la elaboración de las políticas de desarrollo a todos los niveles de gobierno y se estudiaba, además, la noción paralela de la Educación como factor de apoyo a dicho desarrollo¹⁶⁵. Entre 1987 y 1992 el concepto de desarrollo sostenible fue madurando mientras los comités debatían, negociaban y escribían los cuarenta capítulos del llamado Programa 21. Aunque las ideas sobre la educación y la sostenibilidad se recogen específicamente en el capítulo 36 de dicho programa bajo el título “Fomento de la educación, la capacitación y la toma de conciencia”, hay que destacar que a lo largo de sus cuarenta capítulos se incide en que la Educación es la estrategia necesaria para cumplir los objetivos del desarrollo sostenible.

Durante el decenio de 1990 en todas las principales conferencias celebradas en el marco de las Naciones Unidas se han analizado y definido con mayor concreción los aspectos relativos a la sostenibilidad del desarrollo, lo cual refleja -a pesar de las limitaciones en los acuerdos alcanzados sobre el cambio climático- la creciente preocupación existente sobre este tema. En todas estas conferencias se ha considerado la Educación como crucial e imprescindible para poder aplicar las estrategias de acción acordadas. Una de las más conocidas es la Cumbre de la Tierra sobre Medio Ambiente y Desarrollo celebrada en 1992 en Río de Janeiro (Brasil), en la se aprobó un documento denominado la Agenda 21, que se caracteriza por “desplazar su centro de interés a los países desarrollados”¹⁶⁶. Después de esta

¹⁶¹ UNCETA, K. Y YOLDI, P., *La cooperación al desarrollo: surgimiento y evolución histórica*, Cooperación Pública Vasca, Gobierno Vasco, 2000, p. 82

¹⁶² *Ibidem*, p. 83

¹⁶³ BONI, A. Y PÉREZ-FOGUET, A. (Coord.), *Construir la ciudadanía global desde la universidad. Propuestas pedagógicas para la introducción de la educación para el desarrollo en las enseñanzas científico-técnicas*, Intermón Oxfam, Barcelona, 2006, p. 55

¹⁶⁴ DUBOIS, A., “Desarrollo humano” en CELORIO, G. Y LÓPEZ DE MUNAIN, A. (Coords.), *Diccionario de Educación para el Desarrollo*. Hegoa. Bilbao, 2007, p. 78

¹⁶⁵ El Informe realizado por la Comisión Brundtland se tituló “Nuestro futuro común”

¹⁶⁶ BONI, A., *La Educación para el Desarrollo en la Enseñanza Universitaria como una estrategia de la cooperación orientada al ser humano*,. Tesis Doctoral, Universidad Politécnica de Valencia, Valencia, 2005, p. 71

conferencia se han celebrado otras también relacionadas con los efectos ambientales que origina el actual modelo de desarrollo. Algunas de las más relevantes han sido la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social, (Copenhague-1995), la Conferencia Mundial sobre la Mujer de Beijing (Pekín-1995), la Conferencia sobre el cambio climático (Kyoto-1997), La Declaración del Milenio (2000), La Conferencia sobre desarrollo sostenible (Johannesburgo-2002), La Declaración de París (2005), la Declaración de Accra (2008), el foro de Busán (Corea 2011), etc. De entre ellas destacamos las dos siguientes:

- La Declaración del Milenio del 2000 marcó el cumplimiento de ocho objetivos de desarrollo (ODM) a alcanzar para el 2015. En esta Declaración los países ricos y pobres se comprometieron “a hacer todo lo posible para erradicar la pobreza, promover la dignidad humana y la igualdad, y alcanzar la paz, la democracia y la sostenibilidad ambiental”¹⁶⁷. Con esta Campaña del Milenio, las Naciones Unidas han intentado, como ya señalábamos en la introducción de este trabajo, “transmitir la idea de que somos “la primera generación” que puede erradicar la pobreza”. Se pretende, por tanto, sensibilizar a la sociedad mundial para que actúe y exija a los gobernantes los cambios necesarios para la consecución de estos objetivos¹⁶⁸.
- En la Conferencia sobre desarrollo sostenible de Johannesburgo de 2002 se proclamó el Decenio de las Naciones Unidas de la Educación con miras al Desarrollo Sostenible, reforzándose los compromisos en torno a este tema. En dicha conferencia se puso de relevancia que la educación y el aprendizaje son aspectos fundamentales para la consecución del Desarrollo Sostenible, difundándose la idea de que es necesario promover el deseo de utilizar la educación como instrumento para configurar un futuro más sostenible entre los ciudadanos de todo el mundo.

Es necesario destacar que las ONGD y los movimientos ecologistas han tenido un papel relevante a la hora de que estos temas hayan sido incorporados a la agenda internacional, evidenciando “la incompatibilidad del modelo de desarrollo de los países ricos con la necesidades de los habitantes del conjunto del planeta (...). Ello implica la necesidad de contemplar los problemas del desarrollo no ya como privativos de los países más pobres, sino como cuestiones que afectan al conjunto de la humanidad”¹⁶⁹.

Sin embargo, a pesar de lo avanzado de los discursos y del marco legal que los acompaña queda un largo camino por recoger. Las medidas adoptadas hasta la fecha son insuficientes y se hace necesario formular disposiciones más fundamentadas y estratégicas para intentar alcanzar los objetivos de reducción de la pobreza y la lucha contra el hambre, la mejora de la salud humana y la protección del medio ambiente.

Como hemos podido ver existen dos visiones contrapuestas en cuanto al futuro de la cooperación al desarrollo: el modelo liberal-conservador de la ayuda al desarrollo y el modelo de cooperación basado en la universalización de los derechos humanos y en el desarrollo humano.

Una vez dibujado las líneas generales que marcan el origen y la evolución del Sistema de cooperación al desarrollo abordaremos el nacimiento de la ED y su evolución a partir del modelo de cinco generaciones utilizado en la actualidad.

¹⁶⁷ ORTEGA, M^a.L., *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española*. Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, (MAEC), Madrid, 2007, p. 119

¹⁶⁸ *Ibidem*, p. 119

¹⁶⁹ UNCETA, K. Y YOLDI, P., *La cooperación al desarrollo: surgimiento y evolución histórica*, Cooperación Pública Vasca, Gobierno Vasco, 2000, p. 83

4.2. Evolución de la Educación para el Desarrollo: Hacia la 5ª generación de la ciudadanía global

Como señalábamos anteriormente, los comienzos de la ED “datan de los años cincuenta, y sus prácticas van ligadas al debate teórico sobre el desarrollo”¹⁷⁰. Su evolución también está marcada por los cambios que se han dado en los discursos de las organizaciones no gubernamentales de desarrollo (ONGD) ya que se considera que éstas han sido “los actores principales en este desarrollo histórico y estructural de la ED”¹⁷¹. En este sentido, hay que señalar que con el paso del tiempo han ido surgiendo otros actores y agentes de la ED, como tendremos oportunidad de analizar más adelante.

A continuación describiremos el modelo de cinco generaciones que se viene utilizando para explicar la evolución de la ED¹⁷². No obstante, hay que tener en cuenta que esta clasificación se utiliza sólo “a efectos didácticos, ya que, en realidad, es posible encontrar experiencias de ED de una misma ONGD que podría encuadrarse en más de una generación”¹⁷³, por lo que hay que insistir en que estas etapas o generaciones no son correlativas ni excluyentes y que pueden coexistir en el tiempo.

- **1ª generación: El enfoque caritativo-asistencial (años 40-50)**

Esta generación, que está considerada como un precedente de la ED, surgió durante los años cincuenta muy vinculada a la corriente confesional. El objetivo principal de las ONGD se centraba en el envío de alimentos, ayuda humanitaria y personal de la organización al llamado “Tercer Mundo”, teniendo un marcado carácter asistencial. En esta época se empiezan a realizar las primeras actividades de Sensibilización social y recaudación de fondos relacionadas con el tipo de actuación que se pretendía llevar a cabo en los países del Sur. Por lo que todavía las acciones enmarcadas en esta generación no pueden considerarse como propiamente ED “debido a su limitado alcance y a la ausencia de objetivos educativos”¹⁷⁴.

Sin embargo, muchas de sus acciones y estrategias se siguen realizando con éxito todavía en la actualidad. Se trata de actuaciones de sensibilización en torno a situaciones críticas de emergencia, como hambrunas, desastres naturales, etc., y cuyo objetivo principal es la recaudación económica. Se consigue, por tanto, una gran capacidad de llegar a la sociedad civil, pero no hay un planteamiento educativo al priorizarse “la obtención de recursos y la notoriedad”, y se olvida, por lo general, “la calidad educativa en sus apariciones en los medios”¹⁷⁵.

¹⁷⁰ BONI, A., La Educación para el Desarrollo en la Enseñanza Universitaria como una estrategia de la cooperación orientada al ser humano, Tesis Doctoral, Universidad Politécnica de Valencia, Valencia, 2005, p. 15

¹⁷¹ ORTEGA, M^aL., *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española*. Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, (MAEC), Madrid, 2007, p. 26

¹⁷² Siguiendo la propuesta de Mesa (2000), se puede hacer referencia a un modelo de cinco generaciones (Korten, 1990, Ortega, 1994, Senillosa, 1998) cuya evolución se dilata desde los años cincuenta hasta nuestros días”. Cita tomada de BONI, A.; PÉREZ-FOGUET, A. (coord.) (2006): *Construir la ciudadanía global desde la universidad. Propuestas pedagógicas para la introducción de la educación para el desarrollo en las enseñanzas científico-técnicas*. Barcelona. Intermón Oxfam., p.41

¹⁷³ BONI, A., La Educación para el Desarrollo en la Enseñanza Universitaria como una estrategia de la cooperación orientada al ser humano, Tesis Doctoral, Universidad Politécnica de Valencia, Valencia, 2005, p. 41

¹⁷⁴ ORTEGA, M^aL. “Educación para el Desarrollo: Evolución” en CELORIO, G. Y LÓPEZ DE MUNAIN, A. (Coords.), *Diccionario de Educación para el Desarrollo*, Hegoa, Bilbao, 2007, p. 130

¹⁷⁵ ORTEGA, M^aL., *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española*. Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, (MAEC), Madrid, 2007, p. 27

Así pues, la sensibilización se realiza sobre las consecuencias de la pobreza, pero no sobre sus causas, por lo que “el donante satisface su necesidad de solidaridad indolora, a través de una acción gratificante, voluntaria y gratuita que no cuestiona su modo de vida”¹⁷⁶. Son acciones puntuales con presencia, en muchas ocasiones, en medios de comunicación masivos de entre los que destacan los tele maratones, apadrinamientos, etc. Para la recaudación de fondos se utilizan campañas con imágenes catastrofistas del Sur, dando a entender que la solución a la pobreza debe de venir del Norte (concepción eurocéntrica) y contribuyendo a crear en el imaginario colectivo la visión de los ciudadanos del Sur como sujetos pasivos de la pobreza. Las acciones realizadas en el marco de esta primera generación, por tanto, “presentan una notable capacidad de llegar a la sociedad civil pero son un oportunidad perdida para la realización de una auténtica ED puesto que en ellos la labor educativa ha quedado prácticamente eliminada”¹⁷⁷.

- **2ª generación: Surgimiento de la ED desde el enfoque desarrollista (años 60)**

En los años sesenta, las ONGD empiezan a realizar proyectos de desarrollo. Así es como nace la ED, de la mano de los postulados desarrollistas que presentan el desarrollo como el fin y el medio de los nuevos estados poscoloniales. El mensaje sigue siendo eurocéntrico ya que este enfoque desarrollista presupone que el Norte es el que tiene conocimientos, productos y dinero para enviar al Sur y por tanto, es el Norte el que elabora los proyectos y quien establece las necesidades¹⁷⁸.

Sin embargo, la ED empieza a centrarse ya “en la sensibilización de la ciudadanía del Norte sobre la situación de las poblaciones del Sur”¹⁷⁹, y comienza a realizar actividades informativas en torno a los proyectos de los agentes de cooperación y a los esfuerzos que realizan las comunidades para progresar por sí mismas. Aunque la recaudación de fondos sigue siendo un objetivo importante, las ONGD empiezan a informar sobre quiénes son los-as beneficiarios de la ayuda, pero la cuestión central es la ONGD en sí misma y el contexto inmediato en el que desarrolla su acción. Aunque se insiste en la idea de “cooperación” y el discurso se aleja del asistencialismo, no se cuestiona el modelo de desarrollo dominante, ni se identifican los obstáculos estructurales del desarrollo lo que permite seguir eludiendo la responsabilidad del Norte en las causas de la pobreza. Además, se trasmite la idea de que “el desarrollo se alcanzará realizando más y mejores proyectos a nivel “micro”, al margen de otros factores globales. Todos estos argumentos justifican, que desde este enfoque, la ED siga centrada en las campañas de petición de fondos¹⁸⁰.

- **3º generación: la ED crítica y solidaria (finales años 70-años 80)**

A finales de los años setenta y durante la década de los años ochenta se configura un nuevo discurso de la ED propiciado por los cambios políticos, económicos y sociales que se van produciendo a nivel internacional. En ese contexto de cambios destacamos: la declaración del Nuevo Orden Económico Internacional, la aparición de las teorías de

¹⁷⁶ ORTEGA, M^aL. “Educación para el Desarrollo: Evolución” en CELORIO, G. Y LÓPEZ DE MUNAIN, A. (Coords.), *Diccionario de Educación para el Desarrollo*, Hegoa, Bilbao, 2007, p. 131

¹⁷⁷ CELORIO, G. Y LÓPEZ DE MUNAIN, A. (Coords.), *Diccionario de Educación para el Desarrollo*, Hegoa, Bilbao, 2007, p. 131

¹⁷⁸ ORTEGA, M^aL., *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española*. Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, (MAEC), Madrid, 2007, p. 27

¹⁷⁹ *Ibidem*, p. 27

¹⁸⁰ *Ibidem*, p. 27

la dependencia, la influencia de Paulo Freire, los movimientos de renovación pedagógica y la aparición de nuevos actores de la cooperación al desarrollo (Comités de solidaridad, centros de investigación, ONGD críticas, etc.), entre otros.

La aparición de las teorías de la dependencia que critican la idea del crecimiento económico del modelo capitalista y el papel que se ha asignado a los países del Sur como productores de materias primas, provocan una toma de conciencia mayor sobre la responsabilidad histórica del Norte. Los países del Sur, a su vez, van adquiriendo un papel más activo y de participación en el ámbito internacional. Todo ello favorece un giro social en el que cala el nuevo enfoque de denuncia sobre la creciente interdependencia global y la idea de que para conseguir “el desarrollo de unos cuantos es necesario el subdesarrollo de otros”¹⁸¹.

La ED, a su vez, va evolucionando hacia una Educación entendida como un proceso de aprendizaje participativo encaminado no sólo a la adquisición de conocimientos sino también al cambio en actitudes. La ED se vuelve más crítica, compleja y diversificada. Su finalidad ya no es sólo informar para recaudar fondos sino que pretende analizar las causas estructurales del subdesarrollo poniendo de relieve la interdependencia global y tratando de concienciar sobre problemas globales (deterioro medioambiental, etc.). En esta etapa se empieza a fomentar actividades favorables a la cooperación internacional y a la transformación política-económica de las relaciones internacionales. Además se empieza a valorar el cambio social y el desarrollo apropiado a cada contexto determinado.

En cuanto al importante debate que se produce en esta época sobre la finalidad de la educación hay que señalar que en 1974 la UNESCO “instó a Estados y organizaciones del ámbito educativo a considerar la educación como un proceso fundamental para solucionar los problemas de supervivencia y bienestar de la humanidad y a adoptar las medidas de cooperación necesarias” para su consecución¹⁸².

Todos estos cambios que se van produciendo conllevan un aumento de las iniciativas de ED realizadas por los diferentes actores de la cooperación, que “asumen la necesidad de abrir los currículos escolares a los “problemas mundiales”, para reflejar en la educación las cuestiones del desarrollo e incorporar las propuestas críticas, solidarias y emancipadoras de las corrientes de renovación pedagógica, los movimientos sociales emergentes y los nuevos enfoques del desarrollo”¹⁸³.

- **4ª generación: Educación para el Desarrollo Humano sostenible (finales años 80)**

La década de los ochenta se inició con la crisis de la deuda y los programas de ajuste estructural y terminó con el fin del bipolarismo. A esta década se la conoce como “la década perdida” en la que se dejó “de soñar con la idea del desarrollo para luchar sencillamente por la supervivencia económica y hacer frente a los altos costes sociales”¹⁸⁴ que provocaron dichos programas de ajuste.

¹⁸¹ *Ibidem*, p. 27

¹⁸² *Ibidem*, p. 7

¹⁸³ *Ibidem*, p. 27

¹⁸⁴ *Ibidem*, p. 28

Con el fin de la Guerra Fría nace un nuevo orden internacional caracterizado por el acelerado y complejo fenómeno de la globalización que ha generado nuevos peligros de dimensiones globales. Uno de los hitos más importantes de este período es la introducción de la noción de Desarrollo humano propuesta en 1990 por las Naciones Unidas, que supuso “una nueva forma de entender el desarrollo centrándose “en los efectos reales que éste tiene en la vida de las personas en lugar de limitarse a los indicadores económicos tradicionales”¹⁸⁵.

La visión del desarrollo se centrará, a partir de ahora, en el ser humano, pasando de limitarse a los aspectos políticos, sociales y económicos del subdesarrollo a introducir nuevos temas y perspectivas. Así pues, en la década de los noventa, la ED “confluye con otras propuestas educativas, recogiendo e integrando en su discurso los enfoques y contenidos de otros aprendizajes sobre problemáticas globales, como la educación ambiental, la educación para los derechos humanos, la educación multicultural, la educación para la paz o la coeducación”¹⁸⁶ y se convierte en un espacio para el cuestionamiento del modelo de desarrollo occidental ya que los debates sobre los límites del crecimiento y los costes ambientales evidenciaban la inviabilidad de su generalización.

También es la época de la entrada de la ED en el campo político con campañas de presión sobre diversas instancias de decisión, y la utilización de los medios de comunicación de masas¹⁸⁷. Se introduce la idea de la corresponsabilidad (el cambio global depende tanto del Sur como del Norte), y de que la ED debe promover la comprensión de los problemas Norte-Sur e influir en la vida cotidiana. Todo ello, exigirá “una mayor formación por parte de los profesionales de la cooperación, que comienzan a promover líneas de investigación y publicación para abordar la ED con una visión más estratégica y a medio plazo”¹⁸⁸.

- **La ED de quinta generación o educación para la ciudadanía cosmopolita (años noventa y siglo XXI)**

Desde el inicio de la década de los noventa hasta la actualidad, el marco de las relaciones internacionales ha sufrido importantes cambios que han obligado a modificar y ajustar los contenidos de la ED. La crisis del estado del bienestar ha dado paso a un proceso acelerado de globalización y privatización de la economía mundial que afecta a todo el planeta. Uno de los mayores desafíos con los que nos encontramos es la globalización económica que cuestiona la eficacia de la democracia y genera procesos de exclusión que atentan contra la igualdad de derechos de las personas. En este contexto, desde finales de los noventa se empieza a tomar mayor conciencia de que “el problema del Tercer Mundo no es un problema aislado”¹⁸⁹ y que los grandes problemáticas del mundo requieren de soluciones globales. En este sentido, la ED contribuye a la comprensión crítica del modelo de globalización que está considerado

¹⁸⁵ *Ibidem*, p. 28

¹⁸⁶ BONI, A.; PÉREZ-FOGUET, A. (Coord.), *Construir la ciudadanía global desde la universidad. Propuestas pedagógicas para la introducción de la educación para el desarrollo en las enseñanzas científico-técnicas*, Intermón Oxfam., Barcelona, 2006, p. 42

¹⁸⁷ *Ibidem*, p. 42

¹⁸⁸ ORTEGA, M^a.L., *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española*, Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, (MAEC). Madrid, 2007, p. 28

¹⁸⁹ *Ibidem*, p. 28

“altamente ideologizado, culturalmente occidentalizador y eurocéntrico y económica, social y ambientalmente inviable”¹⁹⁰.

Las campañas de incidencia política, el trabajo en red y el reparto de papeles con las organizaciones del Sur adquieren cada vez mayor relevancia en el ámbito de la ED. Se va reafirmando la idea de que las organizaciones del Norte y del Sur deben coordinarse con la finalidad de tener unos objetivos comunes, “así, las organizaciones del Norte se centrarán en la presión política y el cambio de las políticas de los países desarrollados hacia los países del Sur, y las organizaciones del Sur se centrarán en la movilización y el empoderamiento de los grupos más pobres y vulnerables”¹⁹¹.

A su vez, la ED toma estratégicamente el enfoque de “género en desarrollo” ya que se entiende que es indispensable para poder superar las desigualdades e injusticias.

Por último hay que señalar que la ED de quinta generación o educación para la ciudadanía cosmopolita debe promover una conciencia de la ciudadanía global ligada al tema de la corresponsabilidad, el compromiso y orientada a la implicación y la participación local y global. En este sentido, hay que destacar que se han popularizado términos como educación global, dimensión global, educación para la ciudadanía mundial o perspectiva global que coexisten con el de ED¹⁹².

Como hemos podido ver, la ED ha ido evolucionando a partir del propio movimiento de solidaridad y cooperación desembocando, a partir de los años noventa, en la denominada Educación para el Desarrollo de 5ª generación. La característica más relevante de esta última etapa o generación es el impulso de una Educación para la Ciudadanía Global promotora del desarrollo humano desde la perspectiva de género. Además se tiene muy presente no sólo los derechos sino también las obligaciones de las personas que deben capacitarse para la participación y la acción de una ciudadanía responsable, tal como plantea el Consejo de Europa en la actualidad.

La ED en su evolución “ha ido configurando un discurso pedagógico cada vez más crítico y global, al tiempo que ha acumulado experiencia en lo que se han considerado los tres ámbitos tradicionales de la acción educativa: el sector de Educación Formal, de Educación No Formal y de Educación Informal”¹⁹³.

¹⁹⁰ BASELGA, P. Y OTROS, *La Educación para el desarrollo en el ámbito formal, espacio común de la cooperación y la educación. Propuestas para una estrategia de acción integrada*. Universidad Politéc. de Valencia, Valencia, 2004, p. 17

¹⁹¹ ORTEGA, M^a.L., *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española*. Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, (MAEC). Madrid, 2007, p. 28

¹⁹² BONI, A. Y PÉREZ-FOGUET, A. (Coords.), *Construir la ciudadanía global desde la universidad. Propuestas pedagógicas para la introducción de la educación para el desarrollo en las enseñanzas científico-técnicas*, Intermón Oxfam, Barcelona, 2006, p. 42

¹⁹³ CELORIO, G. Y LÓPEZ DE MUNAIN, A. (Coords.), *Diccionario de Educación para el Desarrollo*, Hegoa, Bilbao, 2007, p. 124

4.3. La Educación para el Desarrollo a través de Declaraciones y Resoluciones internacionales

La ED, como señalan Manuela Mesa y José Escudero “se rige por un conjunto de Declaraciones y Resoluciones que han ido definiendo su marco de actuación en los últimos años”¹⁹⁴.

La presión ejercida por las ONGD ha posibilitado el reconocimiento oficial del papel que la ED tiene “no sólo para movilizar la conciencia social ciudadana en el apoyo a las políticas de cooperación sino también en su importancia para generar una conciencia crítica acerca de la realidad mundial y para agrupar esfuerzos a favor del Desarrollo Humano”¹⁹⁵. Esta creciente consideración ha propiciado la consolidación del marco institucional (Organización de Naciones Unidas (ONU), Unión Europea (UE), Consejo de Europa (CE), Comité de Ayuda al Desarrollo (CAD), etc.) y el desarrollo de normativa sobre ED, impulsando su progresiva introducción en los diferentes sistemas educativos europeos.

Se viene aceptando que el primer documento que va a fundamentar la ED, es la Declaración Universal de los Derechos Humanos¹⁹⁶ de 1948, al considerar que “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz”¹⁹⁷.

Pero el reconocimiento oficial por un organismo internacional no fue hasta 1974, cuando “la UNESCO instó a Estados y organizaciones del ámbito educativo a considerar la educación como un proceso fundamental para solucionar los problemas de supervivencia y bienestar de la humanidad y a adoptar las medidas de cooperación necesarias”¹⁹⁸.

Otra fecha clave en la trayectoria de la ED es la del año 2001, cuando el Consejo Europeo mediante la Resolución sobre la Promoción de la Educación para el Desarrollo y la Sensibilización de la Opinión Pública Europea, manifestó la intención de promocionar y apoyar la ED, ya que contribuye a:

“Reforzar el sentimiento de solidaridad internacional y a crear un entorno favorable al establecimiento de una sociedad intercultural en Europa. También contribuye a modificar el modo de vida en favor de un modelo de desarrollo duradero para todos”¹⁹⁹.

“Reconociendo el papel fundamental de los Estados miembros en la educación para el desarrollo, algunos de los cuales dedican ya esfuerzos considerables a este respecto, y el papel desempeñado por la Comisión”²⁰⁰.

¹⁹⁴ ESCUDERO, J. Y MESA, M. (Coord.), *Diagnóstico de la Educación para el Desarrollo en España*. CEIPAZ-Centro de educación e investigación para la paz, Madrid, 2011, p. 10

¹⁹⁵ ARGIBAY, M., CELORIO, G., Y CELORIO, J.J., *Educación para la ciudadanía global. Debates y desafíos*, Hegoa, Bilbao, 2009, p. 39

¹⁹⁶ ORTEGA, M^a.L., *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española*. Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, (MAEC), Madrid, 2007, p. 73

¹⁹⁷ www.derechoshumanos.net/, Artículo 26, punto 2

¹⁹⁸ ORTEGA, M^a.L., *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española*. Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación (MAEC), Madrid, 2007, p. 7

¹⁹⁹ Resolución del Consejo Europeo sobre Educación para el desarrollo y sensibilización de la opinión pública europea en favor de la cooperación para el desarrollo. Sesión n° 2383 del Consejo, Bruselas, 8 de noviembre de 2001. Apartado: Cambio de impresiones sobre algunos aspectos de la política de desarrollo”, punto 2, p.31 <http://prensaeuropa.es/press-releases/sesion-n-2383-del-consejo-desarrollo-bruselas-8-de-noviembre-de-2001>

En la misma Resolución se animaba a potenciar la coordinación, el intercambio de información y experiencias de ED entre los diferentes gobiernos y agentes implicados:

“El Consejo desea favorecer un apoyo mayor a la educación para el desarrollo, y a la política de comunicación vinculada a la misma, por parte de la Comisión y de los Estados miembros, gracias al establecimiento de vínculos más estrechos entre los diferentes sectores que pueden ayudar al fomento de la educación para el desarrollo en diferentes ámbitos, como, por ejemplo las ONG, escuelas, universidades, formación de adultos, formación de los formadores, medios de comunicación audiovisuales, prensa, mundo asociativo y movimientos juveniles”²⁰¹.

“Quiere fomentar el intercambio de información y experiencias en materia de educación para el desarrollo entre los gobiernos y los agentes de la sociedad civil, así como de los gobiernos entre sí y de los agentes de la sociedad civil entre sí”²⁰².

Posteriormente, en el año 2002 se celebró en Maastricht el Congreso Europeo sobre Educación Global²⁰³, que reunió a parlamentarios, gobiernos, autoridades locales y regionales y organizaciones de la sociedad civil de los estados miembros del Consejo Europeo. El objetivo de este Congreso fue establecer un marco estratégico europeo para la mejora y el incremento de la Educación Global. Aunque existen diferencias entre el concepto de ED y el de Educación Global, “con frecuencia los actores son los mismos y ambos enfoques se insertan en una concepción educativa transformadora y que tiene como eje la solidaridad y la justicia”²⁰⁴. En este Congreso se elaboró la Declaración de Maastricht sobre Educación para la Ciudadanía Global 2005-2014, donde se recoge la siguiente definición:

“La Educación Global es una educación que abre los ojos y las mentes de las personas a las realidades del mundo, y los despierta para crear un mundo de mayor justicia, igualdad y derechos humanos para todos”²⁰⁵.

La Declaración de Maastricht ha sido el punto de partida que ha favorecido la puesta en marcha de estrategias nacionales de educación para una ciudadanía global en los diferentes países europeos y su inclusión en los diferentes sistemas educativos:

“Deseamos comprometernos y comprometer a los estados miembros, las organizaciones de la sociedad civil, estructuras parlamentarias y autoridades locales y regionales a las que representamos para asegurar la integración de las perspectivas de la Educación Global dentro de los sistemas educativos en todos los niveles”²⁰⁶.

Paralelamente otros organismos han propuesto otras iniciativas internacionales relacionadas con la ED. Una de ellas es la denominada Década de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014), aprobada en el 2002 mediante Resolución por la Asamblea General de las Naciones Unidas²⁰⁷. Se designó a la UNESCO²⁰⁸ organismo rector del Decenio y se le encomendó la preparación de un plan de aplicación internacional al respecto, cuyo objetivo principal es “integrar los principios, valores y prácticas del desarrollo sostenible en todas las facetas de la educación y el aprendizaje. Esta

²⁰⁰ *Ibidem*, punto 5, p. 31

²⁰¹ *Ibidem*, punto 6, p. 31

²⁰² *Ibidem*, punto 9, p. 31

²⁰³ Congreso Europeo sobre Educación Global, Maastricht, Holanda, 15 al 17 de Noviembre de 2002

²⁰⁴ ESCUDERO, J. Y MESA, M. (Coord.), *Diagnóstico de la Educación para el Desarrollo en España*. CEIPAZ-Centro de educación e investigación para la paz, Madrid, 2011, p. 10

²⁰⁵ CONSEJO DE EUROPA, *Pautas para una educación global*. Conceptos y metodología sobre Educación Global para educadores y responsables de políticas en materia educativa, Centro Norte-Sur del Consejo de Europa, Lisboa, 2008, p.70, <http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/GE/GE-Guidelines/Pautas-para-una-educac%C3%ADon-global.pdf>

²⁰⁶ *Ibidem*, p. 72, punto 5 y punto 5.4.

²⁰⁷ Resolución 57/254 por la que proclama un Decenio de las Naciones Unidas de la Educación con miras al Desarrollo Sostenible (2005-2014), <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148654so.pdf>

²⁰⁸ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

iniciativa educativa fomentará los cambios de comportamiento necesarios para preservar en el futuro la integridad del medio ambiente y la viabilidad de la economía, y para que las generaciones actuales y venideras gocen de justicia social”²⁰⁹. Para conseguir este objetivo se pretende, entre otras iniciativas: “proporcionar a los países nuevas oportunidades para incorporar a la EDS en sus reformas educativas”²¹⁰. Como al inicio de este Decenio ya existían otras iniciativas internacionales afines, la Asamblea General en su Resolución, pidió a la UNESCO que estableciera vínculos adicionales entre ellas. En este sentido, se reconoce “los esfuerzos que la comunidad internacional ya ha emprendido”²¹¹ y destaca, al guardar relación con algunos aspectos del Decenio “las iniciativas relativas a los objetivos de desarrollo del Milenio (ODM), el movimiento de la Educación para Todos (EPT) y el Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización”²¹².

Mientras tanto, en el 2004, La Confederación Europea de ONGD y de Ayuda Humanitaria (CONCORD), realizó una serie de Recomendaciones a los Estados miembros de la UE para que las tuvieran en cuenta a la hora de desarrollar políticas internas sobre ED. De entre ellas destacamos las siguientes por la repercusión que implicaría su cumplimiento:

“Promover métodos para integrar la EpD dentro de planes de estudios de la escuela y en los educadores -los profesores, instructores, educadores, padres, periodistas- (en lo formal, los sistemas educativos no formales e informales).

a) Asegurar de que haya una inclusión apropiada de la dimensión global en los planes de estudios y en la práctica de la escolaridad en su conjunto (la noción de la "escolaridad en su conjunto" se relaciona con todos los aspectos de la escolaridad, el aprendizaje, los elementos del estudio, la institución, el ambiente de las escuelas, su lugar dentro de la comunidad, la organización, la dirección y planificación, las aulas, los temas de los planes de estudio, las relaciones del profesor-estudiante, democracia de la escuela y representación del estudiante, etc.)”²¹³.

Poco después, en el año 2005 el Consejo de la Unión Europea y los representantes de los Gobiernos de los Estados miembros de la Unión Europea, la Comisión Europea y el Parlamento Europeo acordaron una declaración conjunta sobre el desarrollo, el Consenso Europeo sobre Desarrollo, que recoge los desafíos que hay que afrontar para erradicar la pobreza y promover el desarrollo sostenible, y a su vez, los compromisos que debe asumir la Unión Europea para su consecución. Sobre la base del trabajo realizado hasta ese momento en ED, se elaboró el Consenso Europeo sobre Educación para el Desarrollo (2007), el cual establece como objetivo de la educación y la sensibilización lo siguiente:

“Hacer posible que todos los europeos tengan a lo largo de su vida acceso a la posibilidad de sensibilizarse y de percibir los aspectos del desarrollo mundial y su importancia local y personal, y de ejercer sus derechos y responsabilidades como habitantes de un mundo interdependiente y cambiante, contribuyendo a hacerlo más justo y sostenible”²¹⁴.

Este Consenso Europeo sobre Educación para el Desarrollo pretende promover políticas educativas que respalden la consecución de los objetivos mencionados. En este sentido, entre las Recomendaciones realizadas a los gobiernos de los Estados miembros de Unión Europea y a las autoridades locales y regionales, establece que es necesario:

²⁰⁹ UNESCO, *Decenio de las Naciones Unidas de la Educación con miras al Desarrollo Sostenible (2005-2014): Plan de aplicación internacional*, UNESCO, 2006, p. 6, <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148654so.pdf>

²¹⁰ *Ibidem*, p. 17

²¹¹ *Ibidem*, p. 8

²¹² *Ibidem*, p. 8

²¹³ GOBIERNO DE NAVARRA, *Estrategia Sectorial de Educación para el Desarrollo de Navarra (2009-2012)*, Anexo I, punto 3

²¹⁴ http://ec.europa.eu/development/icenter/repository/DE_Consensus-education_temp_EN.pdf, punto 13, p. 6

“Prestar debida atención a la importancia de la educación y sensibilización en materia de desarrollo en políticas, programas y presupuestos destinados al desarrollo y en las políticas, programas y presupuestos destinados a la enseñanza formal e informal”²¹⁵.

“Proporcionar apoyo político, financiero y organizativo para integrar la educación y sensibilización en materia de desarrollo en los sistemas de educación, planes de estudios y programas formales e informales, y en los medios de comunicación, haciendo hincapié en comprometer a educadores y personal de los medios de comunicación en el desarrollo de nuevos proyectos y programas, redes e investigación”²¹⁶.

En esta línea de reconocimiento institucional, la Comisión Europea encargó en el 2010 la realización del Estudio DEAR (Development Education and Awareness Raising), a partir del cual se plantearon recomendaciones para aumentar la eficacia de las acciones en el ámbito de la ED y la Sensibilización. El estudio analizó 268 proyectos financiados por la Comisión Europea entre 2005-2009, ofreciendo un diagnóstico de la situación de la ED, acciones realizadas y principales actores, en los 27 países miembros de la Unión Europea²¹⁷. El estudio señala, en cuanto a la Educación Formal se refiere, que “deberían contar con la aprobación y el apoyo de las autoridades educativas competentes nacionales y regionales”²¹⁸ y que es necesario reforzar los mecanismos de coordinación en este ámbito. Además establece que todos los Estados miembros deberán presentar una actualización anual de la situación de la ED, como demanda a la importancia de su cumplimiento. El compromiso de que “se facilitará la creación de alianzas en el ámbito europeo y global”²¹⁹, y que se incentivará la colaboración de los países para realizar proyectos en Educación Formal, es un claro ejemplo de la dimensión que la ED está adquiriendo y de la importancia que debe de tener dentro de la enseñanza reglada.

4.4. Marco normativo español en Cooperación y en Educación para el Desarrollo

Siguiendo las directrices europeas, a nivel estatal también se ha ido conformando un marco institucional y normativo que regula las acciones realizadas tanto en el ámbito de la Cooperación como el de la ED.

Los orígenes de la política española de Cooperación para el Desarrollo está fundamentado en la Constitución de 1978, en cuyo preámbulo se señala lo siguiente:

“La nación española proclama su voluntad de colaborar en el fortalecimiento de unas relaciones pacíficas y de eficaz cooperación entre todos los pueblos de la Tierra”²²⁰.

Sin embargo, hay que destacar que España, en esa fecha, todavía era “país receptor” de ayuda internacional y no es hasta principios de la década de los ochenta cuando pasa a ser considerado “país donante” dentro del sistema de cooperación internacional al desarrollo. Se considera, por tanto, que la cooperación española, comparada con otros países del entorno europeo que ya contaban con una trayectoria significativa para esos años, es relativamente

²¹⁵ *Ibidem*, punto 49, p. 13

²¹⁶ *Ibidem*, punto 51, p. 14

²¹⁷ ESCUDERO, J. Y MESA, M. (Coord.) *Diagnóstico de la Educación para el Desarrollo en España*, CEIPAZ-Centro de educación e investigación para la paz, Madrid, 2011, p.15

²¹⁸ *Ibidem*, p.15

²¹⁹ *Ibidem*, p.15

²²⁰ Ley 23/1998 de 7 de julio, de Cooperación Internacional para el Desarrollo, Artículo 13 sobre ED y la sensibilización social, Exposición de Motivos

reciente. La progresiva formulación y puesta en práctica de esta política de cooperación supuso el ingreso en los distintos Bancos Regionales de Desarrollo (Banco Interamericano, Banco Africano y Banco Asiático), y la participación en todos aquellos organismos de carácter económico y financiero dedicados a este tema, como son los Fondos y Programas de la Unión Europea²²¹.

En 1988 se creó la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECID)²²², con el objetivo de “paliar el alto grado de dispersión y fragmentación de competencias y la ausencia de coordinación” existente en materia de cooperación internacional. Surge como organismo autónomo adscrito al Ministerio de Asuntos Exteriores, concentrándose las competencias en materia de cooperación bilateral con los países en vías de desarrollo y que hasta entonces estaban repartidos en diferentes órganos. También se crea la Oficina de Planificación y Evaluación²²³ (OPE), encargada de la planificación y evaluación del programa de ayuda al desarrollo y de la elaboración y supervisión de los Planes Anuales de Cooperación Internacional (PACI).

La ED todavía tardaría algo más en aparecer en el plano institucional. En el Informe al Congreso de los Diputados sobre los objetivos y líneas generales de la política española de cooperación y ayuda al desarrollo de 1992 se resalta ya la importancia de la ED como medio “para generar corresponsabilidad de la ciudadanía en las acciones de cooperación al desarrollo (...) y para ello se requiere de una política de ED”²²⁴. En 1994, el Informe de la Ponencia de estudio sobre la política española de Cooperación al Desarrollo elaborado por el Senado introduce en el debate público la idea de que la sensibilización no debe buscar exclusivamente el apoyo a las actividades de la Cooperación Española, sino que además debe tener como objetivo el de promover la solidaridad de la ciudadanía. Esta idea fue asumida a raíz de la intervención del presidente de la Coordinadora de ONGD de España (CONGDE) que instaba “a la elaboración de un plan estratégico de sensibilización en el que se subrayase la necesidad de actuar a través de diferentes espacios y líneas”²²⁵. Este plan debería contemplar, entre otras cosas, “el debate sobre la inserción de la ED en la educación Formal”²²⁶.

Queda en evidencia el decisivo papel y la incidencia política que las ONGD han tenido en el proceso e institucionalización de la ED y en las estrategias adoptadas para su introducción en los diferentes ámbitos de actuación, y más concretamente, en el del ámbito de las enseñanzas regladas. De hecho, este cambio relacionado con la forma de entender la ED, quedó recogido en la Ley 23/1998 de 7 de julio, de Cooperación Internacional para el Desarrollo (LCID) en cuyo artículo 13, dedicado íntegramente a la ED y la sensibilización social, consta lo siguiente:

“Se entiende por educación para el desarrollo y sensibilización social el conjunto de acciones que desarrollan las Administraciones públicas, directamente o en colaboración con las organizaciones no gubernamentales para el desarrollo, para promover actividades que favorezcan una mejor percepción de la sociedad hacia los problemas que afectan a los países en desarrollo y que estimulen la solidaridad y cooperación activas con los mismos, por la vía de campañas de divulgación, servicios de información, programas formativos, apoyo a las iniciativas en favor de

²²¹ *Ibidem*, Exposición de motivos

²²² Real Decreto 1527/1988, de 11 de noviembre, por el que se reestructura la Secretaría de Estado para la Cooperación Internacional y para Iberoamérica, con refundición de los Organismos autónomos adscritos a la misma, Introducción

²²³ *Ibidem*, Artículo 1 sobre Competencia y organización general, punto 4

²²⁴ ORTEGA, M^a.L., *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española*, Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, (MAEC), Madrid, 2007, punto 2.2, Antecedentes y prospectiva, p. 10

²²⁵ *Ibidem*, punto 2.2, Antecedentes y prospectiva, p. 11

²²⁶ *Ibidem*

un comercio justo y consumo responsable respecto de los productos procedentes de los países en desarrollo”²²⁷.

Una vez formulado el marco legislativo general de la cooperación al desarrollo, se abrió un proceso que ha favorecido la consolidación de la ED como uno de sus ejes de actuación. La inclusión de la ED en el Plan Director de la Cooperación Española (2005-2008) y la publicación de la Estrategia de ED de la cooperación española en el año 2007 son los logros más significativos.

Para poder conocer los hechos más destacados de este período de tiempo contamos con el testimonio de M^a Luz Ortega, experta en ED y protagonista, como Asesora técnica de la AECID, de este proceso:

“En el año 1999 se realizó el primer estudio de ED para la OPE (que en aquel momento era la Oficina de Planificación y Evaluación de la cooperación española), que se encargaba de elaborar los Planes Anuales de Cooperación Internacional (PACI). En aquel momento no había capacidad para elaborar un Plan Director. Elaboramos un estudio sobre qué era la ED y cuáles eran los principales agentes implicados, que tardó mucho en ver la luz y finalmente se publicó en el año 2004 en la Universidad politécnica de Valencia. Cuando accede al gobierno el partido Socialista en el año 2004, tras el partido Popular, se elaboró el segundo Plan Director de la cooperación española y la parte de ED se tomó de ese primer informe cuya definición preparó Manuela Mesa. En el PACI del 2005 se dijo que se iba a hacer a lo largo de la legislatura un estudio sobre qué era la ED, porque sí que nos encontrábamos con que la ley de cooperación Internacional para el desarrollo era de 1998 y se estaba elaborando el II Plan Director, pero sin embargo, no había un documento que marcara la línea de lo que eran los diferentes sectores de la cooperación y aunque la ED no es un sector, sí que era necesario hacer un documento marco. Me acerqué a la que entonces era la Subdirectora general de Planificación y Evaluación de política del desarrollo, (antigua OPE) y le planteé hacerlo, a lo que me respondió: “que no hacía falta porque lo tenían en un cajón” y lo sacó. Y entonces fue cuando dijeron: “hay que hacerlo”. Esto lo cuento porque uno de los problemas de la cooperación española es que se hacen muchos materiales pero que no se leen. Finalmente, se hizo el documento de la Estrategia de Educación para el Desarrollo que vio la luz a finales del 2007”²²⁸.

El Plan Director (2005-2008) incluye la ED como uno de los siete criterios de intervención de la Cooperación Española²²⁹, estableciendo sus objetivos y líneas estratégicas de actuación²³⁰. La importancia de La Estrategia de Educación para el Desarrollo recae en que, por primera vez, se establece un marco de referencia y de intervención para la puesta en práctica de líneas y programas de actuación. M^a Luz Ortega señala la importancia que tiene el hecho de contar con un marco normativo de ED y valora el carácter participativo que tuvo la realización de este documento:

“Es necesario que haya documentos normativos al margen de los vaivenes políticos. Además hay que destacar que es un documento consensuado con el colectivo de Organizaciones no gubernamentales, que a lo largo de los años han sido los principales actores que han mantenido viva la ED, por lo menos relacionado con la línea de la cooperación. La Estrategia marca bastante bien las líneas por donde hay que trabajar, aunque es cierto que hace falta voluntad política para poder llevarla a cabo”²³¹.

Como hemos podido constatar, a partir del Plan Director de la Cooperación Española (2004-2008) y la elaboración y puesta en marcha de la Estrategia de la Educación para el

²²⁷ Ley 23/1998 de 7 de julio, de Cooperación Internacional para el Desarrollo, Artículo 13, la ED y la sensibilización social

²²⁸ Entrevista realizada a M^a Luz Ortega, Madrid, 6 de septiembre de 2011

²²⁹ Plan Director de la Cooperación Española 2005-2008, Capítulo I, punto 3.2. sobre Objetivos estratégicos y criterios de intervención, http://www.aecid.es/es/servicios/publicaciones/documentos/Plan_director/

²³⁰ *Ibidem*, Capítulo VI sobre Instrumentos de la Cooperación Española, punto 8

²³¹ Entrevista realizada a M^a Luz Ortega, Madrid, 6 de septiembre de 2011

Desarrollo de la Cooperación Española (2007) se han sentado las bases para avanzar en la promoción de la ED y la Sensibilización a nivel estatal. A partir de este documento, las Comunidades autónomas han ido desarrollado sus propias leyes y reproduciendo, a su vez, la necesidad de hacer un documento de Estrategia de la ED, inspirándose en la normativa estatal. En palabras de M^a Luz Ortega:

“Qué es la ED ya lo dice la Estrategia de Educación para el Desarrollo española, e incluso lo dice el Consenso Europeo de Desarrollo, pero lo que es importante es que cada Comunidad Autónoma diga realmente cómo la va a llevar a cabo”²³².

El reconocimiento de la ED como uno de los ámbitos prioritarios del III Plan Director 2009-2012 ha supuesto un fuerte impulso para la ED:

“La ED es un ámbito estratégico de la cooperación, porque a través de ella se contribuye a que la ciudadanía pueda responder a los retos que plantea el actual proceso de globalización”²³³.

La ED es uno de los siete ámbitos estratégicos que este III Plan Director de la Cooperación española (2009-2012) identifica como necesarios para poder realizar una política para el desarrollo adecuada:

“La Educación para el Desarrollo de la ciudadanía: Una ciudadanía informada, formada y comprometida, concienciada globalmente y corresponsable en su acción local y global con el desarrollo. Consciente de los problemas globales y del comportamiento responsable en sus prácticas cotidianas y que demande a sus gobiernos, del signo que sean, el compromiso por un mundo mejor. El objetivo será construir esta ciudadanía activamente comprometida en la promoción del desarrollo humano y sostenible, y el ejercicio pleno de los derechos”²³⁴.

Sin embargo, a pesar del importante desarrollo normativo que fundamenta y legitima la promoción de la ED, la realidad es que todavía existe una gran distancia entre la teoría y su aplicación en la práctica. Como señalan expertos en el tema:

“Es descorazonadora la falta de voluntad política para poner en práctica los grandes principios que aparecen en documentos políticos y normativos de alcances diversos”²³⁵.

²³² *Ibidem*

²³³ III Plan Director de la Cooperación Española (2009-2012), aprobado por el Consejo de ministros el 13 de febrero de 2009

²³⁴ *Ibidem*, punto 5.2. Estrategia de la política para el Desarrollo, p. 34

²³⁵ ARGIBAY, M., CELORIO, G., Y CELORIO, J.J., *Educación para la ciudadanía global. Debates y desafíos*, Hegoa, Bilbao, 2009, p. 41

5. LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO EN LAS ENSEÑANZAS OFICIALES

5.1. La Educación para el Desarrollo en las sucesivas leyes de educación

La Ley de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 está considerada por expertos-as en el tema como uno de los hitos más importantes de la ED en el ámbito formal:

“Abrió una oportunidad para abordar las cuestiones del desarrollo y las relaciones Norte-Sur como un “eje transversal” de carácter interdisciplinar en el conjunto del currículum de las enseñanzas Primaria y Secundaria”²³⁶.

Este nuevo enfoque educativo debía ser incluido por los docentes en las programaciones, en el proyecto curricular de cada etapa y en el proyecto educativo de centro. De tal modo, que en las actividades de aprendizaje de las diferentes áreas:

“Se debía reflejar la transversalidad de la ED, desde los contenidos, los procedimientos y los valores, dando a conocer al alumnado el mundo en que vive, la interdependencia entre individuos, grupos y países, y lo que debería ser un desarrollo humano global y sostenible. Desarrollar este tema transversal requería la implicación de toda la comunidad educativa y que la organización interna de los centros fuese coherente con los contenidos, actitudes y procedimientos promovidos desde el proyecto curricular”²³⁷.

A pesar de este avance tan significativo, el hecho de que ley estableciera la introducción de la ED como tema transversal impidió que se viera con la misma importancia que otras áreas de conocimiento y que no fuera fácil su inclusión. Como señala M^a Ángeles Llorente:

“Esta banalización de los grandes temas que preocupan a los movimientos sociales se hace patente al aparecer en los currículum como temas transversales, que nadie sabe muy bien dónde y cómo tratar en medio de la fuerte especialización en áreas y la dictadura de los tiempos y espacios escolares”²³⁸.

Además, la ambivalencia de los diseños curriculares y la compartimentación de los contenidos en asignaturas, -problemáticas que perduran en la actualidad-, no han favorecido la introducción de los temas transversales que deberían trabajarse en el aula:

“Si cualquier persona adulta dedica un rato a leer en profundidad todos los contenidos de las diferentes asignaturas de la LOGSE se dará cuenta inmediatamente de que es imposible llegar a conseguirlos. Los programas se pierden en abstracciones que poco tienen que ver con la realidad concreta de las aulas. Estos programas pesan como una losa sobre los enseñantes, las familias y los niños. Nunca se dan los programas completos e intentarlo lleva a que los alumnos y alumnas dediquen horas y horas a hacer deberes en casa después de la jornada escolar y extraescolar, en una carrera hacia la competitividad, que nada educa en valores recomendables para el avance hacia una sociedad más justa (...) Por otra parte, la presentación del saber, de los contenidos en asignaturas y materias, no favorece una comprensión global de los problemas y de las situaciones por parte del alumnado, que a menudo, no ve ninguna relación entre lo que aprende en la escuela y lo que vive en la calle. La escuela continúa alejada de la realidad social y en muchos casos totalmente desfasada”²³⁹.

Sin embargo, a pesar de ello, la LOGSE supuso un gran avance en cuanto a la Educación en Valores se refiere. En el siguiente cuadro incluimos los principios educativos y

²³⁶ BASELGA, P. Y OTROS, *La educación para el desarrollo en el ámbito formal, espacio común de la cooperación y la educación. Propuestas para una estrategia de acción integrada*, Universidad Politécnica Valencia, Valencia, 2004, p. 31

²³⁷ COORDINADORA ONG PARA EL DESARROLLO ESPAÑA, *Educación para el desarrollo. Una estrategia de cooperación imprescindible*, Coordinadora ONG para el Desarrollo-España, Madrid, 2005, p. 27

²³⁸ LLORENTE CORTÉS, M^a. A., “Ciudadanía y participación” p. 52, en HEGO A., *Actas del III Congreso de Educación para el Desarrollo. La educación transformadora ante los desafíos de la globalización*, Hegoa, Bilbao, 2006

²³⁹ *Ibidem*, p. 52-53

las finalidades de la educación que estableció esta ley y que pueden considerarse como puntos fuertes de la ED:

Cuadro 1: Fines de la educación y principios educativos en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) que se identifican con la ED

Fines de la Educación Artículo 1	f) La preparación para participar activamente en la vida social y cultural g) La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos
Principios educativos Artículo 2	a) La formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida, personal, familiar, social y profesional c) La efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación, y el respeto a todas las culturas d) El desarrollo de las capacidades creativas y del espíritu crítico e) El fomento de los hábitos de comportamiento democrático k) La formación en el respeto y defensa del medio ambiente

Fuente: elaboración propia

A pesar de la presencia de la ED en la LOGSE, “los resultados no siempre fueron los deseados a causa, principalmente, de la falta de apoyo económico, social y de formación del profesorado”²⁴⁰.

Posteriormente, la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE) promovida por el Gobierno del Partido Popular que derogó la LOGSE, no facilitó la continuación de este proceso, al priorizar, sobre todo, los aspectos más academicistas de la educación. En opinión de expertos-as en el tema, la LOCE:

“Dibujó un panorama bastante incierto por lo que se refiere a la promoción de la Educación para el Desarrollo en la enseñanza preuniversitaria. A juicio de la Ley de Calidad, los valores en los que más debe incidir el sistema educativo son los que configuran la “cultura del esfuerzo y la exigencia personal (tal y como aparece en el título preliminar)”²⁴¹.

Para la Coordinadora de ONGD de España, la Ley de Calidad suponía:

“Un paso atrás para la ED, ya que no incluye referencias explícitas a la formación cívica democrática y elimina los ejes transversales: los contenidos vuelven a ser contenidos “clásicos”, es decir, hechos y conceptos. Se vuelve a la concepción de la enseñanza social basada en el monopolio de la geografía y de una historia descriptiva”²⁴².

Esto se valora como “un retroceso en la formación social y democrática de los ciudadanos en desacuerdo con las corrientes educativas actuales”, pues las propuestas para el

²⁴⁰ COORDINADORA ONG PARA EL DESARROLLO ESPAÑA, *Educación para el desarrollo. Una estrategia de cooperación imprescindible*, Coordinadora ONG para el Desarrollo-España, Madrid, 2005, p. 27

²⁴¹ BASELGA, P. Y OTROS, *La Educación para el desarrollo en el ámbito formal, espacio común de la cooperación y la educación. Propuestas para una estrategia de acción integrada*. Valencia. Universidad Politéc.de Valencia, 2004, p. 32

²⁴² HEGOA, *Actas del III Congreso de Educación para el Desarrollo. La educación transformadora ante los desafíos de la globalización*, Hegoa, Bilbao, 2006, p. 86

nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), reafirman la importancia de la formación global e integral, y enfatizan el compromiso ético y el reconocimiento de la interculturalidad, buscando el equilibrio entre la formación personal y ciudadana, y la formación profesional y académica”²⁴³.

Con la publicación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), propiciada nuevamente por un Gobierno socialista, se estableció un nuevo marco educativo dentro del cual también hemos identificado los rasgos definitorios y más significativos de la ED de quinta generación. El artículo segundo de esta ley está considerado como el principal referente de la ED dentro de la legislación educativa vigente, ya que recoge de forma explícita como una de las finalidades de la educación lo siguiente:

“e) La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible”²⁴⁴.

En el siguiente cuadro incluimos los principios educativos y finalidades de la educación que establece esta ley y que consideramos están estrechamente relacionados con la ED:

Cuadro 2: Fines de la educación y principios educativos de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) que se identifican con la ED

<p>Fines de la Educación</p> <p>Artículo 2</p>	<p>e) La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible.</p> <p>k) La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y Responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.</p>
<p>Principios educativos</p> <p>Artículo 1</p>	<p>c) La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.</p> <p>f) La orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores.</p> <p>l) El desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.</p> <p>k) La educación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.</p>

Fuente: elaboración propia

²⁴³ SANSANO, Albert., “La Educación para el Desarrollo y el nuevo marco legislativo de la LOE” en HEGOA, *Actas del III Congreso de Educación para el Desarrollo. La educación transformadora ante los desafíos de la globalización*, Hegoa, Bilbao, 2006, p. 86

²⁴⁴ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), Artículo 2 sobre Fines de la educación

Otra cuestión a destacar es que la LOE presentó como novedad la inclusión de las competencias básicas entre los componentes del currículo, entendiéndose éstas como la combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivaciones, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales que los alumnos-as deben adquirir para su desarrollo personal y profesional a lo largo de la vida y que su progresiva adquisición debe realizarse a través de todas las áreas del mismo²⁴⁵. Estas competencias tienen una marcada dimensión interdisciplinar y claros matices de globalidad. De entre las ocho competencias destacamos la Competencia social y ciudadana como referente de la ED²⁴⁶. Dada la relevancia que tiene esta competencia, analizaremos esta cuestión en el punto 7.2. en relación con el currículo educativo navarro.

Como hemos podido comprobar, la LOE ha otorgado un importante papel a la ED a nivel teórico. Sin embargo, no se ha creado la estructura necesaria que favorezca su promoción en la práctica, por lo que su implantación en el sistema educativo en la actualidad no se corresponde con lo que establece la ley. Como señala Albert Sansano:

“No podemos olvidar tampoco las carencias de la LOE en los aspectos referentes a la formación inicial y permanente del profesorado, y por tanto en las propuestas para avanzar hacia el modelo de profesorado que puede desarrollar la Educación para el Desarrollo desde una perspectiva crítica”²⁴⁷.

5.2. El primer Instituto Universitario de Educación para el Desarrollo: Hegoa (1987)

La relevancia que la ED ha ido adquiriendo con el paso del tiempo se ve reflejada en el creciente número de organizaciones y colectivos que han venido sumándose a la tarea de extensión de este enfoque en todos los sectores educativos. Hegoa, surge como asociación a finales de la década de los 80 de forma que el inicio de su actividad coincide en el tiempo con el arranque de las primeras políticas de cooperación al desarrollo en el Estado español (que hasta mediados de esa década había sido considerado país receptor de ayudas). Hegoa se conforma así, en 1987, como asociación sin fines de lucro (ONGD), a iniciativa de un grupo de docentes de la UPV/EHU. Como recuerda Gema Celorio:

“Se creó a iniciativa de algunos profesores y profesoras de la UPV/EHU (sobre todo del área de económicas), que habían tenido diferentes experiencias de cooperación en El Salvador y Nicaragua principalmente, de la mano de Comités internacionalistas, Brigadas internaciones, etc. A su regreso al País Vasco, se plantean el interés de fundar Hegoa, no para desarrollar proyectos en otros países, sino para apoyar el trabajo de cooperación con actividades de formación, documentación, educación y asesoría. Así surge Hegoa como una asociación independiente de la Universidad. Eso sí, como es impulsada por docentes universitarios la UPV/EHU cede los locales en los que se comienza a ubicar el Centro de Documentación y en donde se gestan las primeras actividades”²⁴⁸.

²⁴⁵ GOBIERNO DE NAVARRA. DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN. Currículo. Educación Primaria (vol.I), Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra, Pamplona, 2009, Presentación

²⁴⁶ Las ocho competencias son: Competencia en comunicación lingüística, Competencia matemática, Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, Tratamiento de la información y competencia digital, Competencia social y ciudadana, Competencia cultural y artística, Competencia para aprender a aprender y Autonomía e iniciativa personal

²⁴⁷ SANSANO, Albert., “La Educación para el Desarrollo y el nuevo marco legislativo de la LOE” en HEGOA, *Actas del III Congreso de Educación para el Desarrollo. La educación transformadora ante los desafíos de la globalización*, Hegoa, Bilbao, 2006, p. 87

²⁴⁸ Entrevista realizada a Gema Celorio, Vitoria-Gasteiz, 15 de abril de 2011

Dos son los rasgos esenciales de Hegoa en estos primeros años. El primero, su orientación a la formación, la investigación, la documentación (el Centro de Documentación de Hegoa es uno de los más potentes en este ámbito de trabajo) y la ED. El segundo, su vinculación universitaria que le permitió contar con una sede en la Facultad de Económicas, en Bilbao. Precisamente por esa vinculación inicial y tras cumplir los trámites administrativos de rigor, en 1999 surge el Instituto universitario Hegoa adscrito a la UPV/EHU, como resultado de un acuerdo entre la asociación Hegoa y la Universidad del País Vasco. Recientemente, en 2011, ha pasado a ser Instituto mixto²⁴⁹.

En la actualidad Hegoa es una asociación sin ánimo de lucro y un Instituto universitario, que se define como:

“Un instituto que pretende construir, proponer, incidir y aplicar, desde el pensamiento crítico, marcos teóricos, procesos y estrategias alternativas de desarrollo humano y de cooperación transformadora”²⁵⁰.

La celebración en 1990 del I Congreso de Educación para el Desarrollo organizado por Hegoa en Vitoria-Gasteiz reflejó el incremento de experiencias que los diferentes agentes venían realizando hasta ese momento y las dimensiones que la ED estaba adquiriendo. La relevancia de este Congreso queda plasmada en la siguiente cita:

“El abanico de experiencias de Educación para el Desarrollo de las ONGD ha ido incrementándose con el tiempo. Uno de los momentos clave fue la celebración en 1990 del primer Congreso de ED organizado por HEGOA en Vitoria-Gasteiz Este Congreso permitió reunir por primera vez a las diferentes ONGD, educadores-as y colectivos implicados en la educación sobre las cuestiones Norte-Sur. Se puso de manifiesto la amplia variedad de iniciativas que han sido impulsadas en la década de los ochenta, tanto en el ámbito asociativo, como desde las ONGD, o dentro del sistema escolar formal, y las estrechas relaciones que han existido entre los movimientos de educadores para la paz –muy activos a mediados de los años ochenta, en el contexto de la contestación social al ingreso de España en la OTAN- y la ED. Entidades como el Seminario Permanente de Educación para la Paz de la Asociación Pro-Derechos Humanos, el Centro de Investigación para la Paz, el Centro Pignatelli y los movimientos de renovación pedagógica son una referencia obligada. El Congreso, en definitiva, permitió constatar que la ED en España había alcanzado un alto grado de madurez”²⁵¹.

En 1996 Hegoa organizó el *II Congreso de Educación para el Desarrollo* que supuso “un paso importante en la sistematización de experiencias de ED en el Estado español y puso en evidencia la necesidad de impulsar esta línea de trabajo, así como de programas de evaluación de la ED”²⁵².

Posteriormente, en el 2006 se celebró -como siempre- en Vitoria-Gasteiz el III Congreso de Educación para el Desarrollo²⁵³ en el cual “se realizó una mirada retrospectiva de lo acontecido en los últimos diez años en ED y se presentó una definición de ED para la ciudadanía global, coherente y armónica con el enfoque de los derechos humanos y la

²⁴⁹ En el año 1997 se establece un convenio entre la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) y Hegoa para la creación de un instituto universitario. En 1999, se funda el instituto Hegoa (Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional) como Instituto adscrito a la UPV/EHU (Decreto de 19 de octubre de 1999 del Gobierno Vasco). En el 2003 Hegoa es declarada de Utilidad Pública (Decreto de Gobierno Vasco 193/2003 de 29 de julio). En el 2011 Hegoa ha pasado de Instituto adscrito a Instituto Mixto (Decreto 176/2011, de 26 de julio).

²⁵⁰ Tal y como aparece en el apartado: Misión, en su página web: www.hegoa.ehu.es

²⁵¹ BASELGA, P. Y OTROS, *La educación para el desarrollo en el ámbito formal, espacio común de la cooperación y la educación. Propuestas para una estrategia de acción integrada*. Universidad Politécnica Valencia, 2004, p. 30.

²⁵² Artículo de M^a Luz Ortega “Diez años en permanente evolución. De la Educación para el Desarrollo humano y sostenible...a la educación para la ciudadanía global” en *Actas del III Congreso de Educación para el Desarrollo*. Bilbao, Hegoa. pp. 71-83.

²⁵³ Fue convocado por HEGOA (País Vasco), ACSUR-Las Segovias (Madrid, Asturias) y ASAL (Associazione Studi America Latina, Roma).

perspectiva del desarrollo humano y sostenible. (...) En esta última ocasión, congregó a más de quinientos participantes, representantes de la ED en los distintos espacios en los que ésta se desarrolla”²⁵⁴.

Son varias las áreas en las que trabaja Hegoa. Como Instituto Universitario lleva nueve años organizando masters²⁵⁵ (algunos son títulos oficiales adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior y otros títulos propios de la UPV/EHU). A ello se añade un Programa de Doctorado, y hay que destacar que en su seno se han elaborado varias tesis doctorales. El centro de documentación cuenta con más de 18.000 registros de libros, obras de referencia, artículos de revistas, etc. Así mismo son varias las líneas de investigación²⁵⁶ y proyectos que se están realizando.

En cuanto a la ED se refiere, hay que destacar que Hegoa trabaja con dos grandes líneas estratégicas: feminismo y ciudadanía e interculturalidad. De los tres proyectos que se están desarrollando en la actualidad destacamos Mundubildu, que tiene como objetivo crear una Red para la convergencia de Universidades y centros escolares en el fortalecimiento de la ED en la educación formal²⁵⁷. Dentro de este último proyecto se han realizado varias actividades: un diagnóstico sobre la ED en la Universidad del País Vasco; unas Jornadas de Educación para el Desarrollo en la Universidad²⁵⁸ en noviembre de 2011; dos cursos de formación on line sobre ED y Ciudadanía global. Todo ello está permitiendo contactar con amplios sectores de docentes, educadores, educadoras y profesionales diversos comprometidos con la ED a quienes se está invitando a participar en la Red Mundubildu.

La existencia desde hace veinticinco años de este Instituto y su capacidad de trabajo en diferentes áreas evidencian la magnitud e importancia del tema. No obstante, a pesar de que Hegoa es, en cuanto a estudios, investigaciones y formación en ED se refiere todo un referente, apenas es conocido en el ámbito de la educación formal. Esta circunstancia, en palabras de Gema Celorio fundadora de HEGOA y experta en ED, se debe -entre otros factores- “a la falta de coordinación entre Educación y los Servicios de Cooperación”.

La presente investigación pretende buscar otras razones que den respuesta a esta cuestión y que están relacionadas con el grado de conocimiento que sobre ED tiene el profesorado.

²⁵⁴ ORTEGA, M^a.L., *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española*. Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, (MAEC). Madrid, 2007, p. 19

²⁵⁵ Hegoa ofrece los siguientes programas de formación: Máster universitario oficial en Globalización y Desarrollo; Máster universitario oficial en Desarrollo y Cooperación internacional. Máster on line en Estrategias, Agentes y Políticas de Cooperación para el Desarrollo (Título propio). También, el Programa de Doctorado en Estudios sobre el Desarrollo.

²⁵⁶ Líneas de investigación y proyectos: Grupo de Investigación sobre Seguridad Humana y Desarrollo Humano Local; La dimensión psico-social, comunitaria y de género de los conflictos bélicos y socio-ambientales: derechos humanos, ayuda internacional y construcción de la paz; El nuevo marco institucional de la cooperación vasca: una oportunidad para reforzar el trabajo por la equidad de género y por la participación en el espacio local; El marco jurídico y la acción transnacional del sindicalismo vasco en la globalización; Grupo de Investigación de políticas públicas de cooperación en la CAPV.

²⁵⁷ Los proyectos son los siguientes: Hacia una teoría y práctica feminista en las ONGD: Reflexiones transformadoras para el trabajo en cooperación y educación para el desarrollo; Avanzar hacia una ciudadanía global crítica construyendo sinergias junto a los movimientos feministas; y la III Fase de Mundubildu arriba mencionada.

²⁵⁸ *Jornadas de Educación para el Desarrollo en la Universidad*, Bilbao, días 24 y 25 de noviembre de 2011

5.3. Reconocimiento Institucional a la labor docente en materia de Educación para el Desarrollo: I Premio de Educación para el Desarrollo Vicente Ferrer (2009)

Como ya señalábamos anteriormente, la Unión Europea a través del Consenso Europeo sobre el Desarrollo, ha pretendido establecer y apoyar procesos estructurados y sostenibles que promuevan la ED, implicando a los organismos gubernamentales responsables tanto de la cooperación al desarrollo como de la enseñanza formal²⁵⁹.

Sin embargo, la incorporación de la ED en el sistema educativo está resultando ser un proceso demasiado lento. Su integración en la dinámica de los centros educativos depende, en la mayoría de los casos, de la implicación personal de algunos-as docentes más que de lo que debería ser de obligado cumplimiento y formar parte del proyecto educativo de cada centro (PEC). Hasta el momento, “buena parte de lo que se hace reside en el voluntarismo de un profesorado comprometido con estos temas pero que supone un alto coste personal y profesional”²⁶⁰. Partiendo de esta realidad, y con el objetivo de estimular la implementación de la ED que establece la ley, el Ministerio de Educación y la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID)²⁶¹, en un esfuerzo de coordinación institucional, crearon en el 2009 el Premio de Educación para el Desarrollo Vicente Ferrer:

“Destinado a aquellos centros docentes que desarrollen acciones, experiencias educativas, proyectos o propuestas pedagógicas destinados a sensibilizar, concienciar, desarrollar el espíritu crítico, y fomentar la participación activa del alumnado en la consecución de una ciudadanía global, solidaria, comprometida con la erradicación de la pobreza y sus causas y el desarrollo humano sostenible”²⁶².

“Dichas acciones (...) estarán dirigidas a la consecución de los fines y objetivos establecidos con carácter general en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación”²⁶³.

La creación de este premio, por tanto, responde al interés común por parte de las administraciones de Educación y de Cooperación por adoptar medidas más eficaces para afianzar la ED en el ámbito de la Educación formal. Por parte de los dos Ministerios se consideró rendirle un merecido homenaje a Vicente Ferrer, dando su nombre a este premio “que se identifica con los valores que él promovía, como son la solidaridad y la justicia”²⁶⁴. Por medio de esta convocatoria se pretende dar a conocer las iniciativas y experiencias desarrolladas en centros educativos “para que puedan orientar a otras comunidades educativas y, del mismo modo distinguir a aquellos centros y docentes que estén involucrados, reconociendo su dedicación y aporte a la mejora de la consecución de los objetivos de la

²⁵⁹ Orden AEC/1280/2009, de 14 de mayo, por la que se crean los Premios Nacionales de Educación para el Desarrollo en centros docentes sostenidos con fondos públicos, se establecen las bases para su concesión y se convocan los correspondientes al año 2009. p. 1

²⁶⁰ ESCUDERO, J. Y MESA, M., (Coord.) *Diagnóstico de la Educación para el Desarrollo en España*. CEIPAZ-Centro de educación e investigación para la paz, Madrid, 2011, p. 141

²⁶¹ La AECID está adscrita al Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación a través de la Secretaría de Estado de Cooperación Internacional, es el órgano de fomento, gestión y ejecución de la política española de Cooperación Internacional para el desarrollo

²⁶² Orden AEC/1280/2009, de 14 de mayo, por la que se crean los Premios Nacionales de Educación para el Desarrollo en centros docentes sostenidos con fondos públicos, Artículo 1, Creación y convocatoria

²⁶³ *Ibidem*, Artículo 1, Creación y convocatoria de los premios, punto 2

²⁶⁴ AECID Y MINISTERIO DE EDUCACIÓN, *I Premio Nacional de Educación para el Desarrollo Vicente Ferrer 2009. Buenas Prácticas*, Madrid, 2010, Prólogo, p. 14. Se puede descargar en pdf en los siguientes enlaces: docentesparaeldesarrollo.blogspot.com o www.aecid.es o www.educacion.es

Educación”²⁶⁵. El Premio se otorga anualmente a 15 centros educativos y consiste en la participación en un Seminario de Intercambio y Formación en Buenas Prácticas en ED -que se celebra en un Centro de Formación de la Cooperación Española en el extranjero- al que acuden dos de los-as docentes responsables de la actuación educativa de cada uno de los centros. La realización de estos Seminarios tiene como objetivo principal favorecer la práctica de la ED en los centros educativos. Los objetivos específicos de los tres Seminarios celebrados hasta hoy (Guatemala 2009, Colombia 2010 y Bolivia 2011) son los siguientes:

- “Presentar e intercambiar entre los participantes las prácticas educativas premiadas.
- Formar en ED, por parte de personas expertas en ED europeas y/ latinoamericanas.
- Realizar visitas organizadas a los proyectos educativos que la Cooperación Española desempeña en el país donde esté ubicado el Centro de Formación donde se realice el Seminario”²⁶⁶.

El premio ha permitido, además, conocer y “dibujar el panorama de lo que se estaba realizando a nivel nacional”²⁶⁷. Incluimos un cuadro con el número de centros premiados por Comunidades Autónomas:

Cuadro 3: Número de centros premiados por Comunidades Autónomas

	1ª Edición	2ª Edición	3ª Edición	TOTAL
Madrid	3	3	2	8
Navarra	2	1	3	6
Castilla-La Mancha	1	1	3	5
C. Valenciana	2	1	2	
Galicia	2	1	1	4
Andalucía	1	1	1	3
Castilla-León	1	1	1	
Canarias	1	2		
Aragón		1	1	2
Cantabria	1	0	1	
Cataluña	1	1		
Asturias		1		1
Murcia		1		
Murcia		1		
País Vasco				
Islas Baleares				
La Rioja				
TOTAL	15	15	15	45

Fuente: elaboración propia

A partir de estas tres convocatorias del premio se ha podido constatar que en todos los niveles educativos se están realizando experiencias de ED. En el siguiente cuadro incluimos

²⁶⁵ Orden AEC/1280/2009, de 14 de mayo, por la que se crean los Premios Nacionales de Educación para el Desarrollo en centros docentes sostenidos con fondos públicos, se establecen las bases para su concesión y se convocan los correspondientes al año 2009, p. 2

²⁶⁶ *Ibidem*, Artículo 3, Modalidades del premio./ Resolución de 11 de febrero de 2010, de la Presidencia de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, por la que se convoca la segunda edición de los Premios Nacionales de Educación para el Desarrollo en centros docentes sostenidos con fondos públicos correspondientes al año 2010./ Resolución de 23 de febrero de 2011, de la Presidencia de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, por la que se convoca la tercera edición de los Premios Nacionales de Educación para el Desarrollo «Vicente Ferrer» en centros docentes sostenidos con fondos públicos correspondientes al año 2011

²⁶⁷ AECID Y MINISTERIO DE EDUCACIÓN, *1 Premio Nacional de Educación para el Desarrollo Vicente Ferrer 2009. Buenas Prácticas*, Madrid, 2010, Prólogo, p. 16

las modalidades premiadas, destacando que en la última edición se ha concedido, por primera vez, un premio de ED a la etapa de Educación especial y a la de Educación de adultos:

Cuadro 4: Número de centros premiados por etapas educativas

	1ª Edición	2ª Edición	3ª Edición	Total por etapa
Educación Infantil	2	2	1	5
Educación Primaria	2	3	5	10
Educación Especial			1	1
Educación Adultos			1	1
Educación Secundaria obligatoria	6	6	4	16
Formación Profesional	3	2	2	7
Bachiller	2	2	1	5
Total de centros	15	15	15	45

Fuente: elaboración propia

Una de las cuestiones que el Premio de Educación para el Desarrollo Vicente Ferrer ha evidenciado es la relación directa que existe entre la promoción de la ED y la formación en este ámbito del profesorado. Para poder conseguir la implantación de la ED en la educación formal es necesario, por tanto, que las diferentes administraciones educativas reconozcan oficialmente su importancia y establezcan las medidas necesarias que incentiven la formación en ED de los docentes. Como señala M^a Luz Ortega:

“Todo lo que sea formación a los agentes educativos es clave y tiene que ser promovido por las administraciones locales y autonómicas. En este sentido, no solamente es promoverlo, a veces pensamos que con financiarlas ya está. Pero hay que darle publicidad, hay que darle un seguimiento y un reconocimiento, es decir, el docente no llegará a incorporar la ED hasta que no haya un reconocimiento de esto por parte de la administración. Eso no significa que no lo haga, porque lo hace, lo hace por una iniciativa personal, por un convencimiento propio, pero el Consenso Europeo de Desarrollo lo que está pidiendo es que esto sea obligatorio, es decir, que es necesario mostrar y enseñar el mundo de otra manera, porque si no estamos tomando las decisiones en un ámbito completamente equivocado. Por ejemplo: si tú a un niño le dices que hay que tirar la basura a la papelera porque hay que ser ordenado y mantener las cosas limpias las tirará a la basura, pero cuando haya alguien que recoja la basura no se preocupará, incluso lo justificará: “No lo tiro porque estoy creando empleo”. Pero no es cuestión de crear empleo. Si tú le hablas de la escasez de los recursos, de la contaminación, llegará a entender que tenemos que generar menos basura. Es otra manera de enseñar y de mostrar”²⁶⁸.

En este sentido, hay que señalar que los-as docentes que han participado en estos Seminarios de Formación han transmitido reiterativamente a las administraciones competentes en materia de Educación y Cooperación estas mismas inquietudes. En las respectivas Actas finales de estos Seminarios –leídas a los-as representantes de las diferentes administraciones en cada uno de los actos de entrega de premios- se han recogido, entre otras, peticiones en torno a que sea reconocida oficialmente la labor docente en ED y que se creen estructuras que favorezcan la formación del profesorado. Por no extendernos con esta cuestión incluimos como ejemplo representativo de estas propuestas las siguientes:

“Crear, aprovechar y potenciar la gestión de espacios y recursos orientados a la Educación para el Desarrollo, reconociendo oficialmente la práctica en este ámbito”²⁶⁹.

²⁶⁸ Entrevista realizada a M^aLuz Ortega, 6 de septiembre del 2011

²⁶⁹ Acta final del II Seminario de Intercambio y Formación en Buenas Prácticas en ED en la Educación Formal, Cartagena de Indias, (Colombia, 30 de agosto al 3 de septiembre de 2010), Respecto a la función de la Administración, punto 6

“Fomentar la formación en todos los niveles educativos, instando a las administraciones públicas a la ampliación de la oferta formativa en educación para el desarrollo para toda la comunidad educativa, garantizando el reconocimiento de créditos formativos independientemente de la institución que los ofrezca”²⁷⁰.

A partir de la experiencia de intercambio de buenas prácticas del primer Seminario celebrado en Antigua-Guatemala se abrieron para los-as docentes nuevas líneas de trabajo. Destacamos dos de ellas por la repercusión que han tenido posteriormente:

- Creación de un blog²⁷¹
- Celebración anual de un Encuentro estatal de ED en el ámbito formal²⁷²

El blog, concretamente, inició su andadura en este mismo Seminario (en septiembre del 2009), demostrando el interés de los-as docentes por querer compartir experiencias de ED y crear redes que favorecieran un espacio de intercambio y de conocimiento mutuo²⁷³. Así mismo, la petición de los-as docentes de que se diera continuidad a la formación recibida dio su fruto y en noviembre del 2010 se convocó a los-as representantes de los centros premiados a participar en el I Encuentro de docentes para el desarrollo celebrado en Ávila²⁷⁴, un año más tarde se realizó en Cuenca²⁷⁵. Estos Encuentros han permitido establecer vínculos y crear redes entre el profesorado que trabaja desde el enfoque de la ED. Queda pendiente “la cuestión de cómo lograr que estas redes se consoliden y si por parte de las instituciones existe compromiso y capacidad para apoyarlas”²⁷⁶.

A pesar de que el Premio ha pretendido impulsar la ED estableciendo sinergias entre instituciones educativas y de cooperación al desarrollo, su alcance ha sido limitado, tal y como se recoge en el último diagnóstico sobre ED realizado a nivel estatal en el 2011:

“Su alcance resulta muy limitado, porque aunque cuente con el apoyo del Ministerio de Educación, las competencias educativas están en manos de las Comunidades Autónomas, y es en este ámbito donde se determina finalmente las dedicaciones, permisos, y el ofrecer las condiciones al profesorado para poder desarrollar proyectos innovadores. Los profesores-as entrevistados para este Estudio que desarrollan actividades de ED lo han señalado reiteradamente, la importancia que desde administraciones educativas se reconozca el trabajo de los profesores-as en ED, que se faciliten horas para el trabajo interdisciplinar, para reuniones. (...) Hasta el momento, las descoordinación entre instancias de cooperación y educación es muy reducida o no existe”²⁷⁷.

Por el momento, no se han realizado estudios sobre la repercusión que el premio de ED Vicente Ferrer haya podido tener. En este sentido, sería interesante abrir una vía de investigación que reflejara los posibles cambios producidos tanto en los centros educativos premiados como en su entorno más inmediato. En el caso de Navarra, que es la segunda comunidad a nivel estatal con mayor número de centros premiados, tampoco existen estudios entorno a este tema. En el punto 6.4. de este trabajo de investigación abordaremos con mayor precisión algunas cuestiones sobre este premio.

²⁷⁰ Acta final del III Seminario de Intercambio y Formación en Buenas Prácticas en ED en la Educación Formal, Santa Cruz de la Sierra, (Bolivia, 29 de agosto al 2 de septiembre de 2011), Respecto a la función administrativa, p. 2

²⁷¹ <http://docentesparaeldesarrollo.blogspot.com>

²⁷² Estas líneas de trabajo están recogidas en el Acta final del I Seminario de Intercambio y Formación en Buenas Prácticas en ED en la Educación Formal celebrado en Antigua (Guatemala, 31 de agosto al 4 de septiembre)

²⁷³ <http://docentesparaeldesarrollo.blogspot.com>, en Introducción

²⁷⁴ I Encuentro de docentes para el desarrollo, Creando Redes, Ávila, 26, 27 y 28 de noviembre de 2010

²⁷⁵ II Encuentro Nacional de Docentes en Educación para el Desarrollo: Creando Redes, Cuenca, 4, 5 y 6 de Noviembre

²⁷⁶ Entrevista realizada a M^aLuz Ortega, 6 de septiembre del 2011

²⁷⁷ ESCUDERO, J. Y MESA, M., (Coord.) *Diagnóstico de la Educación para el Desarrollo en España*. CEIPAZ-Centro de educación e investigación para la paz, Madrid, 2011, p. 141

6. UNA APROXIMACIÓN A LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO EN NAVARRA (1975-2011)

6.1. La década de los setenta: el despertar a la reivindicación social

La convulsión social que desde principios de los años setenta se vivía en Navarra, y especialmente en su capital Pamplona, se refleja en las obras de los-as historiadores que han ido abordando, desde diferentes perspectivas, este período de la historia reciente. Tras la muerte de Franco en 1976, una parte importante de la sociedad navarra despertó a una fuerte movilización social, -contenida por largos años de dictadura-, dando paso a reivindicaciones de muy diversa índole, y caracterizando a una sociedad que poco parecía tener en común con la visión tradicional que sobre Navarra existía:

“Al final de la década de los sesenta y en los años siguientes, la pacífica y tradicionalista Navarra pasó a ser una de las regiones con mayor índice de conflictividad laboral en España”²⁷⁸.

Los historiadores que han investigado sobre esta época han recogido la variedad de movimientos de la sociedad civil que empezaban a emerger con los primeros pasos de la democracia, dibujando una sociedad activa, dinámica y con gran necesidad de renovación y reivindicación:

“Los movimientos sociales, vecinales, populares, estudiantiles, feministas, ecologistas o estrictamente obreros, que se desarrollaron desde la muerte de Franco en adelante (...)”²⁷⁹.

“Tras la desaparición física de Franco, afloró de forma generalizada la demanda de libertades desde las organizaciones sociales, obreras, políticas o vecinales que abandonaron definitivamente la clandestinidad, haciéndose visibles con nombres propios en la sociedad”²⁸⁰.

Sin embargo, no es objeto de esta parte de la investigación profundizar en el abanico de movimientos sociales, sindicales, etc., que se produjeron durante estos años, si no el de visibilizar que en este contexto de movilización y participación ciudadana también se hicieron hueco los movimientos solidarios comprometidos con la lucha contra la pobreza y a favor de una política de cooperación internacional al desarrollo. Sin duda, una de las principales carencias de la historiografía navarra es que no se ha abordado el tema de los movimientos sociales relacionados con la solidaridad y la cooperación, ni existen estudios que desde fuentes documentales aborden el movimiento social por el 0,7% o la historia de las ONGD en Navarra. Ciertamente el tema es de un gran interés ya que la reivindicación de un mundo más justo – que también tuvo cabida en la búsqueda de utopías que marcaron la sociedad Navarra en transición hacia la democracia-, propició que se abriera un proceso que desembocaría posteriormente en la creación y desarrollo del marco legislativo e institucional de cooperación internacional al desarrollo y de la ED en esta Comunidad.

Nos encontramos, por tanto, ante un tema –el de la reivindicación y participación ciudadana- que tendrá múltiples y hondas repercusiones e implicaciones políticas y sociales durante la transición y que se extenderá hasta nuestros días:

“Hay que tener en cuenta que toda la creación legislativa e institucional generada desde los primeros gobiernos de la UCD hasta la actualidad gozó de la compañía de alguien ausente durante

²⁷⁸ ANDRÉS-GALLEGO, J. *Historia de Navarra (V). El siglo XX*. Colección temas de Navarra, nº 11, Gobierno de Navarra, Pamplona, 1995

²⁷⁹ MAJUELO GIL, E. “Movimientos sociales y protesta social en Navarra durante el siglo XX”, p. 315, en LANA BERASAIN, J.M., (Coord.), *En torno a la Navarra del siglo XX. Veintiún reflexiones acerca de Sociedad, Economía e Historia*, Universidad Pública de Navarra, Pamplona, 2002

²⁸⁰ BRAVO SUESKUN, C., *De la domesticidad a la emancipación. Las mujeres en la sociedad Navarra (1961-1991)*, Instituto Navarro para la Igualdad y Familia, Pamplona, año 2012, p. 18

la dictadura. En efecto la ciudadanía, motivada por un espíritu de solidaridad y preocupada por cómo se ejercía la cooperación internacional, demandaba, apoyaba, discutía o cuestionaba la acción política (o en su caso, la no acción)²⁸¹.

A continuación, analizaremos el proceso que ha dado lugar a la creación del marco institucional y legislativo de cooperación internacional y ED en Navarra. En primer lugar, analizaremos algunas de las alternativas a la formación y a la enseñanza oficial que surgen tras el fin de la dictadura como reflejo de la necesidad de cambios que requería una parte de la sociedad Navarra. Después recogeremos parte de las movilizaciones que por el 0,7% también se produjeron en esta Comunidad y que fue un factor importante que contribuyó fuertemente a la institucionalización de la solidaridad. Posteriormente nos centraremos en la creación de la Coordinadora de ONGD de Navarra, -que nos permite caracterizar la solidaridad organizada-y su aportación en el desarrollo del marco institucional y legislativo tanto de la cooperación internacional al desarrollo como de la introducción de la ED en los centros educativos. Se expondrá, en definitiva, el proceso por el cual se construye el Movimiento por el Desarrollo a partir de las movilizaciones ciudadanas que conseguirán presionar en diversos ámbitos e influir en la elaboración de las Leyes de Cooperación a nivel estatal y autonómico y al reconocimiento institucional de la ED.

6.2. La formación como base de un cambio social. El Instituto de Promoción de Estudios Sociales: IPES (1976)

El deseo de cambios, también llega al mundo de la cultura y la formación. En 1976, en plena transición, un grupo de profesores-as decide fundar en Pamplona un Instituto de Promoción de Estudios Sociales (IPES) “en un contexto de sequía cultural en Navarra (...) cuando los saberes sólo surgían de instituciones o ideas conservadoras”²⁸². Blanca Fernández, una de sus fundadoras, recuerda las razones que les llevaron a crear este Instituto, reflejando el contexto cultural que se vivía entonces:

“En aquel entonces, había un vacío formativo importante, sobre todo a nivel de Educación Superior. No había, además, una Universidad pública, sólo existía la Universidad privada con una marcada ideología, como es la del Opus Dei²⁸³. Era, por tanto, una formación excluyente, ya que una parte muy importante de la población se quedaba fuera del conocimiento y del saber. Muchas personas querían formarse en educación superior, pero consideraban que la Universidad no era el lugar ideal para adquirir conocimientos, por esa ideología del Opus. Mucha gente nos vamos fuera a formarnos, a otras Universidades, a Bilbao, a Zaragoza, etc. (...) Al volver se nos ocurre montar un Instituto de Promoción de Estudios Sociales para dar formación superior a todo el que tenga interés, sin ninguna cortapisa ideológica. Así nace IPES”²⁸⁴.

Dada la situación política se buscó la cobertura legal del Instituto Católico de Estudios Sociales de Barcelona (ICEBS) dependiente del Arzobispado de Barcelona, por lo que al

²⁸¹ JEREZ, A.; SAMPEDRO, V. Y LÓPEZ REY, J.A., *Del 0'7% a la desobediencia civil. Política e información del movimiento y las ONG de Desarrollo (1994-2000)*, Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid, 2008, p. 179

²⁸² Discurso de apertura de IPES en el acto de entrega del Premio Sociedad y Valores Humanos 2011 en <http://www.colsocona.org/> enlace: IPES Premio Sociedad y Valores Humanos 2011

²⁸³ Institución de la iglesia católica, fundada en 1928 por Josemaría Escrivá de Balaguer (Barbastro 1902-Roma 1975) que visitó Navarra por primera vez en 1937 y después lo haría asiduamente para realizar ejercicios espirituales. En 1960 fue nombrado hijo adoptivo en Pamplona. Está integrado por laicos y sacerdotes seculares. En 1940 se constituyó la sección de mujeres. La Universidad de Navarra comenzó a funcionar en 1952 en el edificio de la Cámara de Comptos de Pamplona, la Escuela de Derecho del Estudio General de Navarra. En 1954 se creó la Facultad de Medicina y la Clínica Universitaria de Navarra y en 1960 se colocó la primera piedra de la actual Universidad de Navarra de la que fue gran canciller monseñor Josemaría Escrivá de Balaguer. En Gran Enciclopedia de Navarra, Edita Caja de Ahorros de Navarra, Pamplona, 1990

²⁸⁴ Entrevista realizada a Blanca Fernández, Pamplona, 20 de marzo de 2012

principio los estudios tuvieron una estructura clásica: tres años con asignaturas de Sociología, Economía, Historia y Política:

“Nace organizado por Departamentos, le damos una cierta organización Universitaria, no la Universidad reglada con exigencia de títulos, sino más cercana a las Universidades populares, porque no exigimos tener título de Bachiller, sólo el deseo de aprender, saber y formarse, Y sin ningún límite ideológico, se admiten todas las ideologías y todos los enfoques teóricos, etc. Nos organizamos por departamentos: de economía, de sociología, de historia, de lengua vasca, de mujeres, etc. (...) Más tarde esta estructura se rompe y se empiezan a hacer cursillos”²⁸⁵.

La creación de este espacio alternativo de formación tuvo una acogida muy buena, lo que refleja la necesidad de cambios que demandaba una parte de la sociedad Navarra:

“Tuvimos que hacer selección de tanta gente que quería formarse, clase obrera que no se había podido formar, de comités de empresa, de sindicatos, vienen a cientos, no podemos aceptar a tanta gente en el primer curso. La selección la hicimos por nivel de compromiso, no por nivel de estudios. Al principio no había ni sillas, la gente se sentaba en el suelo (...). Fue un proceso muy interesante el que abrimos. Los debates que se generaban eran muy interesantes. Éramos como la vanguardia del movimiento obrero, del movimiento feminista, etc. (...) A veces teníamos dudas de si lo que íbamos a proponer era demasiado abierto para la sociedad tan cerrada que teníamos en Pamplona”²⁸⁶.

Además de impartir formación en IPES se realizaron investigaciones sociológicas pioneras sobre temas muy diferentes: prospección sociológica para la primera recogida selectiva de basuras del Ayuntamiento de Pamplona, sobre la conciencia vasca, toxicomanías, etc. También se asesoraba a cooperativas impulsadas por trabajadores, a comités de empresas, a algunos de los primeros ayuntamientos democráticos etc. Como señala Blanca Fernández: “lo que hacíamos era implicarnos mucho con la realidad social, política y económica de la Comunidad”. IPES fue además “lugar de encuentro de profesionales, como es el caso de algunos-as historiadores-as críticos con la historia oficial que acariciarán la idea de formar un Instituto de Historia”²⁸⁷, y que dará lugar a la creación en 1984 del Instituto de Historia Económica y Social Gerónimo de Ustariz²⁸⁸.

Son muchos los aspectos en que IPES ha sido pionero: publicaciones, centro de documentación y biblioteca de las mujeres (desde 1985)²⁸⁹, muestra de cine y mujeres celebrada anualmente (desde 1987), etc.:

“Fuimos muy pioneros. Acercamos a esta tierra mucho saber, conocimiento, pensamiento crítico, conseguimos traer ponentes, investigadores-as de altura, a nivel estatal y a nivel internacional, (...). En Pamplona además había otros colectivos, como ALAIZ, que realizó una tarea importante de sacar a las mujeres de sus casas para ir a formarse en cosas muy sencillas, muy cotidianas (...) pero que les hace empezar a pensar en ellas”²⁹⁰.

IPES que nace “como una asociación cultural sin ánimo de lucro, independiente de formaciones políticas y religiosas”²⁹¹, se ha ido consolidando como un actor social activo en la sociedad navarra donde es muy conocido por sus cursos de formación sobre temáticas

²⁸⁵ *Ibidem*

²⁸⁶ *Ibidem*

²⁸⁷ *Ibidem*

²⁸⁸ El Instituto de Historia Económica y Social Gerónimo de Ustariz es una asociación de historiadores nacida en 1984 con el objetivo de impulsar, desde Navarra, la investigación y la reflexión histórica tanto en su vertiente historiográfica como en su dimensión didáctica, desde una perspectiva crítica. Ha organizado tres Congresos de Historia de Navarra en los años 1985, 1991 y 2000. Desde 1987 edita una revista científica. <http://www.geronimoustariz.com>

²⁸⁹ La Biblioteca cuenta con más de 12.500 referencias bibliográficas. Ofrece un servicio público. El catálogo está on-line

²⁹⁰ Entrevista realizada a Blanca Fernández, Pamplona, 20 de marzo de 2012

²⁹¹ Discurso de apertura de IPES en el acto de entrega del Premio Sociedad y Valores Humanos 2011 en <http://www.colsoconpa.org/> enlace: IPES Premio Sociedad y Valores Humanos 2011

diversas. En este sentido, hay que destacar que a lo largo de su trayectoria se ha ido fortaleciendo una línea de trabajo de ED basada en los derechos humanos y la perspectiva de género, como base e hilo conductor de sus programas de formación²⁹², cuestión que por su interés retomaremos más adelante. Se puede decir, por tanto, que IPES acercó a Navarra el interés por conocer el mundo desde un punto de vista crítico, generando cambios en la sociedad a la hora de interpretar la realidad internacional. Como señala Javier Aisa, responsable del Área Internacional y Derechos Humanos de IPES:

“En términos generales pretendemos contribuir mediante la cultura crítica al logro de una sociedad más consciente, comprometida y sensible a la realidad actual, que posibilite el pleno ejercicio y garantía de todos los Derechos Humanos de todas las personas”²⁹³.

La contribución de IPES a la formación en temas sociales le ha hecho merecedor en el 2011 del Premio Sociedad y Valores Humanos²⁹⁴.

6.3. Movimientos solidarios a favor de la cooperación internacional. Iniciativa por el 0,7% de 1987

Durante los años de la transición democrática las movilizaciones sociales centradas en las cuestiones de la solidaridad internacional y la cooperación para el desarrollo empiezan a emerger y a hacerse un hueco en medio de un contexto de gran convulsión social. Una de las cuestiones más significativas y objeto de reivindicaciones será la reclamación de que se cumpla la Resolución de Naciones Unidas para que los países desarrollados aporten el 0,7% del Producto Nacional Bruto en ayudas al Tercer Mundo, que el Informe Pearson había puesto en la agenda internacional en 1969.

En la década de los ochenta son muchas las iniciativas que se realizan para exigir que se cumpla el acuerdo del 0,7% que España había firmado en 1972. Una de ellas, consiguió en 1981 recoger 350.000 firmas en todo el país, lo que permitió que los-as organizadores de la campaña pudieran hablar con todos los grupos parlamentarios y exponer sus reivindicaciones²⁹⁵. En 1987 se decidió organizar una campaña con esta misma reclamación, pero esta vez a nivel de Comunidades autónomas, con el objetivo de que fuera más eficaz que la de 1981 que “se diluyó en su propia amplitud”²⁹⁶. Se pretende, además, hacerla coincidir con la campaña que la CEE va a realizar en 1988 e “insistir en que esa ayuda debe llevarse a cabo”²⁹⁷.

La prensa Navarra recoge la presentación de esta campaña, que se realiza el 13 de octubre de 1987 en Pamplona ante los medios de comunicación²⁹⁸. Por medio de esta

²⁹² Esta tarea se recoge bajo el título El Enfoque de los Derechos Humanos en la Cooperación al Desarrollo en su página web: <http://www.ipenavarra.org/>

²⁹³ Entrevista realizada en diciembre de 2011 a Javier Aisa (Área Internacional y Derechos Humanos), Elena San Julián Y Silvia Fernández (Área Mujeres y Feminismo) de IPES por la *Revista Auzolan, Hoja informativa del Colegio de Sociólogos-as y Politólogos-as de Navarra*. Enlace: <http://www.colsocepona.org/>.

²⁹⁴ El Colegio de Sociólogos de Navarra concede este premio a personas, organizaciones sociales y empresariales, o instituciones cuya labor o trayectoria en las Ciencias Sociales sea merecedora de reconocimiento público en los ámbitos de la investigación, la gestión, la formación, la innovación o la convivencia y el desarrollo social. Hoja informativa del Colegio de Sociólogos-as y Politólogos-as de Navarra en su página web: <http://www.colsocepona.org/> enlace IPES Premio Sociedad y Valores Humanos 2011

²⁹⁵ Diario de Navarra, 14 de octubre de 1987, p. 64

²⁹⁶ *Ibidem*

²⁹⁷ Navarra Hoy, 12 de octubre de 1987, p. 5

²⁹⁸ Los tres periódicos consultados se hacen eco de la noticia: Navarra Hoy (12 de octubre de 1987, p. 5), Diario de Navarra, (14 de octubre, p. 64) y Egin (14 de octubre, p. 22)

iniciativa se pretende sensibilizar a la población “de un problema extremadamente grave, como es el hecho de que una parte del mundo se muere de hambre (cuarenta millones de personas al año), porque otra parte, los menos viven demasiado bien”²⁹⁹ y presionar al Gobierno Foral y al Parlamento para que se tome una decisión al respecto de esa ayuda del 0,7%³⁰⁰. La campaña fue promovida por Manos Unidas, Medicus Mundi, Cáritas Diocesana, Comité Cristiano de Solidaridad con Latinoamérica, Ayuda en Acción, Alimentación, Desarme y Justicia y Paz, Misioneros Seglares de Casaldaliga y Ayuda al Tercer Mundo. El marcado componente religioso de la mayoría de las organizaciones que la convocan se refleja en el modo en que se efectúa la difusión de la campaña a la hora de conseguir adhesiones a la reivindicación:

“Hemos mandado el material a todas las parroquias con un esquema de liturgia para el día 25 apoyándonos en las lecturas del día para que puedan predicarlo. (...) Por otra parte se ha enviado material adaptado para todos los colegios de enseñanza y a los institutos. El día 25 se hará la recogida de firmas también con mesas en la calle”³⁰¹.

En esta campaña se puede observar la evolución que se está produciendo en el modo de entender el desarrollo, mucho más cercano a la idea de cooperación desde el punto de vista de la justicia social que de la caridad. Como señalan los organizadores de la campaña:

“El objetivo es conseguir que se piense en este tema, que se cree una opinión al respecto y se trabaje para crear un orden económico internacional más justo de manera que el Tercer Mundo deje algún día de existir”³⁰².

“No se trata de dar una limosna a los países pobres, sino de entregarles algo que a lo largo del tiempo les hemos arrebatado, puesto que les hemos impuesto no sólo el precio de los productos manufacturados que les vendemos, sino también el precio de las materias primas que les compramos”³⁰³.

Tres meses más tarde del inicio de la campaña, el 3 de febrero del 1988 los representantes de la iniciativa entregaron al presidente del Parlamento 44.339 firmas recogidas para solicitar que Navarra incluyera en sus presupuestos una partida de ayuda al desarrollo para los países más desfavorecidos. Además de los 2.314 folios en que se recogían las firmas, los representantes de estas organizaciones entregaron una solicitud con la siguiente petición dirigida a todas las fuerzas políticas de la Comunidad Foral de Navarra:

“Que propongan y aprueben un proyecto de ley con el fin de que, de modo progresivo y en el plazo más breve posible, en los Presupuestos Generales de la Comunidad Foral de Navarra se destine el 0,7 por ciento del Producto Bruto de Navarra”³⁰⁴.

En el escrito pedían, además, que la distribución fuera controlada por un Consejo asignado por el Parlamento Foral de Navarra que incluyera parlamentarios y también miembros de organizaciones no gubernamentales dedicadas a la cooperación internacional, peticiones que serán tenidas en cuenta más adelante. Hay que destacar, además, que en este momento las ONGs empiezan a tener cada vez una mayor importancia mediática, lo que contribuirá a que la sociedad tenga más información sobre su existencia y campo de actuación:

“A mediados de los años ochenta, los medios de comunicación prestan atención a unos relativamente nuevos actores de la cooperación internacional que, gracias al tratamiento recibido,

²⁹⁹ Egin, 14 de octubre de 1987, p. 22

³⁰⁰ Navarra Hoy, 12 de octubre de 1987, p. 5

³⁰¹ Diario de Navarra, 14 de octubre de 1987, p. 64

³⁰² *Ibidem*

³⁰³ Navarra Hoy, 3 de febrero de 1988

³⁰⁴ Diario de Navarra, 3 de febrero de 1988, p. 52

empiezan a ser conocidos por el conjunto de la ciudadanía: las ONG son presentadas en sociedad”³⁰⁵.

Todas estas movilizaciones en torno al 0,7%, además de sensibilizar y concienciar a una parte de la sociedad sobre este tema, tuvieron una clara influencia en el desarrollo posterior de la cooperación municipal y gubernamental. Como señala Pablo José Martínez Osés, miembro en la actualidad de la Plataforma 2015 y Más:

“A partir de aquellas movilizaciones se irán desarrollando de forma especial todas las cooperaciones, sobretodo municipales y autonómicas. Las administraciones más cercanas a los ciudadanos vieron que su ciudadanía estaba interesada y movilizada por la cuestión de justicia internacional y pensaron con acierto que también los gobiernos autónomos tenían posibilidades muy claras de hacer trabajo de cooperación. A partir de esos años se da un desarrollo espectacular de la cooperación municipal y gubernamental, desarrollo de leyes, planes directores, etc.”³⁰⁶.

6.4. Hacia un Marco institucional y normativo de Cooperación y Educación para el Desarrollo

6.4.1. La creación del Servicio de Cooperación (1991)

La movilización social en torno al movimiento del 0,7% que se dio a finales de los años ochenta en Navarra propició una coyuntura favorable al surgimiento de un marco institucional y normativo de cooperación al desarrollo en esta Comunidad.

Se produjo además un aumento importante del número de Organizaciones no gubernamentales con fines solidarios y de cooperación al desarrollo que demandaban ayudas económicas para poder realizar sus proyectos. Es en esta época cuando se empiezan a conceder las primeras subvenciones a proyectos de cooperación al desarrollo desde diferentes departamentos del Gobierno de Navarra, concretamente, desde el departamento de Salud, Presidencia del gobierno, y departamento de Bienestar Social. La primera subvención directa del departamento de Salud fue para un proyecto de hospital en Ruanda de Medicus Mundi en 1987 y posteriormente, en los años 88-89, se extendió esta financiación mediante una convocatoria abierta a otro tipo de entidades y de ONGs del ámbito de la cooperación sanitaria internacional. Desde el departamento de Presidencia se concedían, a su vez, unas ayudas directas denominadas Ayudas al tercer mundo, que en su mayoría iban destinadas a misioneros-as navarros-as³⁰⁷.

Durante estos años se produjo un movimiento creciente de solidaridad a favor de la cooperación al desarrollo, que a nivel estatal se tradujo en la creación en 1988 de la Agencia Española de Cooperación Internacional al Desarrollo (AECID). En Navarra, como consecuencia de la demanda social existente, también se dio un interés por unificar todas las acciones relacionadas con la cooperación y aglutinarlas en una única unidad administrativa. En aquel momento se decidió que fuera el Departamento de Bienestar social quien asumiera esa función. En 1991 se creó el actual Servicio de cooperación al desarrollo, primero como una sección de cooperación social con diferentes funciones entre las que se incluían las de cooperación al desarrollo. Sin embargo, -como recuerda Andrés Carbonero, su primer director- en aquel momento:

³⁰⁵ JEREZ, A.; SAMPEDRO, V. y LÓPEZ REY, J.A., *Del 0'7% a la desobediencia civil. Política e información del movimiento y las ONG de Desarrollo (1994-2000)*, Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid, 2008, Preámbulo

³⁰⁶ Entrevista realizada a Pablo José Martínez Osés, Pamplona, 27 marzo de 2012

³⁰⁷ Entrevista realizada a Andrés Carbonero, Pamplona, 17 de Enero de 2012

“Todavía no había una terminología clara sobre este tema, de hecho se nombró a la sección como Sección de cooperación social. El primer encargo que se nos dio fue el de organizarla y para ello lo primero que tuvimos que hacer fue revisar qué era esto de la cooperación al desarrollo. Hicimos un estudio de cómo estaba este tema en la Unión Europea y cómo era la Cooperación española y la de algunas comunidades autónomas que llevaban ya un pequeño recorrido, como eran Andalucía, País Vasco, Cataluña y Madrid. Se hizo una revisión de lo que se estaba haciendo y se elaboró un primer programa de Cooperación para el desarrollo para el año 1992. Una de las decisiones fue la de tener una convocatoria unificada que no estuviera ni en el departamento de Salud ni en el de Presidencia sino que estuviera en la Sección de Cooperación. Ese es el origen del Servicio”³⁰⁸.

En cuanto a la ED se refiere, no hay constancia de que hubiera habido ninguna subvención anterior a la creación del Servicio de Cooperación. Sin embargo, en 1992 en que se realiza la primera convocatoria de cooperación al desarrollo ya aparece la ED de forma explícita. En este primer momento, se contempla conjuntamente con la Sensibilización. La diferencia entre ambos conceptos es la siguiente:

“Las acciones de sensibilización abordan sólo los aspectos cognitivos o informacionales de la ED, es decir, se trata de suministrar información sin que haya un proceso educativo añadido. Mientras que en los proyectos de ED, además de ese aspecto cognitivo tiene que haber un proceso educativo, un trabajo en actitudes, en emociones y un trabajo en compromisos personales o colectivos, serían estos tres los elementos que constituyen lo que es la ED”³⁰⁹.

La creación del Servicio de Cooperación en 1991 fue el primer paso en la construcción del marco institucional de Cooperación y Educación para el Desarrollo en Navarra, y el inicio de su desarrollo legislativo. No obstante, hay que subrayar que este Servicio surge como consecuencia de la sensibilización que sobre este tema existía ya en la sociedad Navarra. Como señala Andrés Carbonero:

“Yo creo que nace por la base social fuerte que ya existía aquí en la zona norte, frente a un desarrollo menor de los movimientos sociales que había en otras regiones”³¹⁰.

Por último, hay que destacar el papel incuestionable que las ONGD han desempeñado en la incorporación de la ED a nivel institucional. Como señala Andrés Carbonero:

“En cuanto al porqué se empieza a dar importancia a la ED dentro del Servicio de cooperación y a nivel Institucional, se debe al papel desempeñado por las ONGD que venían diciendo que la sensibilización y la ED eran muy importantes y hacían hincapié en que no podía haber un desarrollo en los países con los que colaborábamos si no modificábamos determinadas pautas de conducta en nuestra propia sociedad, por ese mundo tan interdependiente que tenemos. Por ejemplo, mediante el consumo responsable, etc. A partir de mi experiencia laboral, de financiación y supervisión de proyectos sobre el terreno que hemos ido realizando, soy un convencido de que nuestra labor de apoyo al desarrollo nunca va a tener un efecto real si no somos capaces de modificar, en nuestro contexto, determinadas cosas. Nosotros tenemos mucho que aprender de las situaciones de los países en desarrollo, porque hemos perdido mucho de desarrollo comunitario, de valores, etc. y afortunadamente en muchos países sigue todavía existiendo todo esto y podemos aprender de ellos. La cooperación debe ser muy bidireccional no es ayuda “a”, sino que es “cooperación” y eso lo estamos olvidando y centrándonos en nuestro propio desarrollo”³¹¹.

6.4.2. El logro de las acampadas de 1994: El Compromiso del Gobierno Foral por el 0,7%

La reivindicación del tema del 0,7% volvió a retomarse con fuerza a nivel internacional a raíz de la Conferencia de Río de Janeiro de 1992, que vino a reafirmar, de nuevo, la

³⁰⁸ *Ibidem*

³⁰⁹ *Ibidem*

³¹⁰ *Ibidem*

³¹¹ Entrevista realizada a Andrés Carbonero, Pamplona, 17 de Enero de 2012

Resolución de la ONU sobre esta cuestión. En España, a su vez, las acciones ligadas a la cooperación que se realizan en la primera mitad de la década de los noventa van adquiriendo una mayor fuerza mediática, destacando las movilizaciones y la respuesta ciudadana que se dio a las campañas reivindicativas en torno a este tema. Un momento importante fue la huelga de hambre que algunos-as activistas hicieron en Madrid en 1993 para reclamar al gobierno central el cumplimiento del 0,7% y que tuvo una gran repercusión en los medios de comunicación. En esta acción:

“Participaron agentes sociales, culturales y de la iglesia. Es tal el éxito de la huelga que un grupo decide que es el momento propicio para hacerla de forma indefinida. Durará más de cuarenta días, hasta finales del 93 y supone un espaldarazo potente para ese grupo de activistas en el sentido de que consigue romper el silencio mediático existente. Aparece en portadas de periódicos, se realizan reuniones con el secretario de Estado de cooperación de entonces, etc. A partir de ahí se tiene interés por recoger toda la solidaridad que había despertado constituyéndose la PLATAFORMA 0,7%, con idea de convertir en organización el movimiento incipiente que había propiciado todo esto”³¹².

“En la carta remitida por el secretario de Estado para la Cooperación a las cinco personas que mantenían desde hacía un mes la huelga de hambre se exponía que el Gobierno aceptaba “consolidar mecanismos para que las ayudas al desarrollo respondan a las necesidades básicas de los países más desfavorecidos. En este control tomarían parte las ONG’s y la Plataforma 0,7%, mientras que el Ejecutivo se compromete a promover una campaña de sensibilización de la opinión pública en torno a la importancia de la cooperación internacional y a la justa distribución de las ayudas”³¹³.

En 1994 se produce un segundo momento de explosión mediática de la reivindicación del 0,7% como consecuencia de las acampadas que se inician en Madrid (donde se colocan más de 800 tiendas de campaña) y que se reproducen en casi todas las capitales de provincias:

“La acampada del 0,7% en otoño de 1994 confirió alcance político al movimiento por el desarrollo y la solidaridad internacional de manera que, a partir de ese momento, los medios de comunicación normalizaron la imagen pública de las ONG (...). Los movimientos de base (Plataforma 0,7% y Red Ciudadana para la Abolición de la Deuda Externa-RCADE) y las ONG, ante la regulación legal del sector, generaron un diagnóstico de la problemática del desarrollo y promovieron una batería de propuestas políticas cada vez más sofisticadas para debatir y confrontar los problemas de la globalización neoliberal”³¹⁴.

Hay que subrayar que el movimiento por el 0,7% estuvo formado por una gran diversidad de grupos y sensibilidades y que las ONG fueron de las últimas organizaciones en incorporarse a esta corriente. Como señala Pablo José Martínez Osés:

“Las ONG, más bien, tardaron en sumarse a esta propuesta de acción porque pensaban que los activistas estaban metiéndose en un terreno que era propio de ellas. Lo que sí que fue un movimiento estudiantil muy importante, que encontró en las reivindicaciones de la justicia internacional un ideal. También había asambleas de parados, diferentes asociaciones, etc. Hubo mucha participación de gente que venía del pacifismo. Hay sociólogos que han escrito, incluso, que supuso la recuperación de cierto entusiasmo movilizador de grupos sociales y articulaciones sociopolíticas que con la pérdida del referéndum de la OTAN en el 86, habían quedado muy defraudados y que se habían disgregado. Hay quien vio en esas acampadas una revitalización de ese espacio sociopolítico. Por lo tanto, en absoluto era un movimiento de ONG, otra cosa es que las ONG hayan rentabilizado todo el imaginario colectivo que se generó con aquello, pero en su origen no eran fundamentales”³¹⁵.

³¹² Entrevista realizada a Pablo José Martínez Osés, Pamplona, 27 marzo de 2012

³¹³ Diario de Navarra, 14 de diciembre de 1993, p. 7

³¹⁴ JEREZ, A.; SAMPEDRO, V. Y LÓPEZ REY, J.A., *Del 0'7% a la desobediencia civil. Política e información del movimiento y las ONG de Desarrollo (1994-2000)*, Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid, 2008, Contraportada

³¹⁵ Entrevista realizada a Pablo José Martínez Osés, Pamplona, 27 marzo de 2012

Navarra también se hizo eco de la convocatoria por el 0,7% de 1994 y el 8 de diciembre de este mismo año miembros de la plataforma del 0,7% de Pamplona instalaron doce tiendas de campaña en el paseo de Sarasate con el objetivo de exigir al Gobierno de Navarra la toma de una postura acerca del destino de fondos al Tercer Mundo. En esta iniciativa participaron estudiantes de las dos universidades navarras, miembros de parroquias, Organizaciones No Gubernamentales (ONGs), trabajadores, parados, sindicatos, etc. Se pretendía hacer coincidir la acampada “con el debate de los Presupuestos en el Parlamento de Navarra”³¹⁶ y tenía como objetivo informar a la sociedad Navarra de las razones de la iniciativa. En el comunicado con que iniciaron la concentración se señalaba lo siguiente:

“El Gobierno de Navarra ha pasado a destinar 35 millones de pesetas a mediados de los años 80, a destinar 480 millones en 1994 y a presupuestar algo más de 900 millones para el 95. Pero estas cantidades aún están muy lejos de los 7.000 millones que supondría en Navarra la aplicación del 0,7% (...) Esta acampada quiere ser un instrumento de presión política ante el Parlamento navarro que el próximo día 12 de diciembre comienza a debatir los presupuestos para en próximo año y en los cuales queremos que se reflejen las recomendaciones de la ONU”³¹⁷.

Las pancartas colocadas recogían lemas como: “0,7% ciento, ya” o “Gasto militar, despilfarro universal”, etc. La prensa recoge la intención que tenían los organizadores-as de la acampada de reunirse tanto con los rectores de las dos universidades navarras como con los distintos partidos políticos con el objetivo de pedirles que se comprometieran a dar alguna ayuda. También aparecen en prensa otras iniciativas como la del Instituto de Marcilla que realizó “una campaña de sensibilización para invitar a alumnos, padres, profesores e instituciones a que participen en la donación del 0,7% con destino a proyectos de cooperación con el tercer mundo”³¹⁸, lo que es un reflejo del interés que despertó esta reivindicación.

La diversidad de grupos y sensibilidades que participaron en las movilizaciones del 0,7% queda plasmada en la siguiente cita, en la que se refleja además que dichas movilizaciones propiciaron el encuentro y el conocimiento mutuo entre organizaciones que todavía no contemplaban la necesidad de coordinarse y trabajar conjuntamente. Como recordaba Javier Abad:³¹⁹

“Nos encontrábamos demasiado ensimismados en nuestros propios procesos. Sólo las plataformas y movimientos que reivindicaban el 0,7% constituían en aquel momento uno de los pocos espacios en los que confluían nuestros intereses, siendo en muchas ocasiones un movimiento social que funcionaba al margen de las ONGD”³²⁰.

La movilización social en torno al 0,7% dio sus frutos en Navarra, donde el Parlamento mediante Resolución asumió el compromiso de destinar el 0,7% de los presupuestos a la cooperación al desarrollo:

“A partir del movimiento social del 07% y de las acampadas de 1994, el Parlamento adoptó una Resolución que instaba al gobierno a que progresivamente en tres años alcanzara el 07% del presupuesto de gastos del gobierno de Navarra. Eso llevó a que a partir del año 1997 se alcanzase el 07% del presupuesto de gastos del gobierno de Navarra. Y se ha ido manteniendo con ciertos altibajos, pero más o menos se ha ido manteniendo desde entonces”³²¹.

Desde el punto de vista histórico el movimiento del 0,7% y sus repercusiones en Navarra no han sido estudiados hasta el momento. Sin embargo, el volumen de noticias

³¹⁶ Diario de Noticias, 9 de diciembre de 1994

³¹⁷ Diario de Navarra, 9 de diciembre de 1994. El 12 de diciembre de 1994 entrevistan a varios de los acampados

³¹⁸ Diario de Navarra, 14 de diciembre de 1994

³¹⁹ Presidente de la Coordinadora de ONG de Navarra en el período 2004-2008. El primer presidente fue Ubaldo González (1998-2004), posteriormente Javier Abad (2004- 2008), Natalia Herce (2009) y Javier Andueza (2010- actualmente)

³²⁰ ABAD, J. “Diez años no son nada” en *Xarrit Revista de la Coordinadora de ONGD de Navarra*, 31, 2008

³²¹ Entrevista realizada a Andrés Carbonero, Pamplona, 17 de Enero de 2012

aparecidas en periódicos navarros que he consultado para esta investigación refleja el interés que esta reivindicación ha suscitado reiterativamente en la sociedad Navarra. Ha quedado evidente, además, que las movilizaciones en torno al 0,7% en Navarra consiguieron un compromiso importante del Gobierno Foral en torno a este tema. En este sentido, con motivo de una nueva campaña nacional de recogida de firmas para presionar al Parlamento madrileño en el 1996, - en la que la Plataforma del 0,7 de Pamplona consiguió recoger 500.000 firmas- se recogía en prensa lo siguiente:

“La Comunidad Foral se encuentra entre las escasas regiones en las que la ayuda al desarrollo ha ido aumentando año tras año. De hecho, “Navarra es la provincia española que más ayuda aporta, porcentualmente hablando”, según la plataforma del 0,7”³²².

6.4.3. El profesorado como agente de la ED en la normativa vigente

Como hemos señalado anteriormente, con la creación del Servicio de Cooperación en 1991 se inicia un proceso mediante el cual se irán formulando normas y reglamentos sobre aspectos relacionados con la Cooperación Navarra³²³, a la vez que se inicia en 1992 las primeras convocatorias de cooperación donde aparece la ED como susceptible de subvención.

En 1996 se constituye el Consejo navarro de cooperación al desarrollo, adscrito al Departamento de Bienestar social, que desempeñará entre otras funciones, la de impulsar la regulación legal de una ley de Cooperación - la que será la Ley Foral 5/2001, de 9 de marzo, de Cooperación al Desarrollo- que unifique la dispersión de la normativa que existía hasta ese momento³²⁴. También constan como funciones propias del Consejo la promoción de la ED y la de impulsar la coordinación entre las distintas administraciones públicas³²⁵. Efectivamente, este Consejo Navarro de Cooperación al desarrollo se creó “con objeto de promover la participación de los diversos agentes de cooperación al desarrollo”³²⁶. En este sentido, hay que señalar que en su composición se da “una amplia representación social, destacando la participación de las Organizaciones No Gubernamentales de Desarrollo de Navarra”³²⁷, -y que por su contribución a temas institucionales abordaremos en el siguiente punto de este trabajo de investigación-. También hay que destacar que desde su origen siempre ha habido un miembro del Departamento de Educación entre los integrantes de este Consejo navarro de cooperación.

La aprobación de la Ley Foral 5/2001, de 9 de marzo, de Cooperación al Desarrollo marcó un hito en la historia de la cooperación en Navarra, ya que por primera vez, se consigue unificar y regular en una ley todo el conglomerado de principios, actores y medios de la cooperación. En cuanto a la ED se refiere, hay que destacar que todo el artículo 7 de esta ley corresponde a la “ED y la Sensibilización social”, en donde se incluye la definición de ED recogida en la Ley 23/1998 de cooperación internacional para el desarrollo española:

“Se entiende por ED y sensibilización social el conjunto de actividades que favorezcan una mejor percepción de la sociedad hacia los problemas que afectan a los países en desarrollo y que estimulen la solidaridad y cooperación activas con los mismos, por vía de campañas de divulgación, servicios de información, programas formativos, apoyo a las iniciativas a favor de un

³²² Diario de Noticias, 2 de octubre de 1996

³²³ Entre otras destacamos: Ley Foral 10/1996, de 2 de julio, reguladora del régimen tributario de las Fundaciones; la Ley Foral 2/1998, de 27 de marzo, del voluntariado; la Ley Foral 11/2005, de 9 de noviembre, de Subvenciones

³²⁴ Decreto Foral 222/1996, de 20 de mayo, por el que se crea el Consejo Navarro de Cooperación al Desarrollo, Artículo 1

³²⁵ *Ibidem*, Artículo 5, sobre funciones

³²⁶ *Ibidem*, Artículo 1

³²⁷ *Ibidem*

comercio justo y consumo responsable respecto a los productos procedentes de los países en desarrollo”³²⁸.

En la ley se especifica, además, que las Administraciones Públicas de Navarra “incluirán en sus programas de cooperación al desarrollo la realización, directamente o en colaboración con las organizaciones no gubernamentales para el desarrollo, de acciones de educación para el desarrollo y sensibilización social”, lo que significa que también el Departamento de Educación deberá realizar “programas y proyectos de ED (...) tendentes a la comprensión de las realidades de los países en desarrollo y a la promoción de la solidaridad”³²⁹.

En el año 2006 el Gobierno de Navarra aprobó su I Plan Director, tras un largo proceso de participación social³³⁰. Javier Abad, presidente de la Coordinadora de ONGD de Navarra en ese momento, hacía la siguiente valoración sobre este Plan:

“La Ley Foral de cooperación al Desarrollo establece en su Artículo 17 la obligación que tiene el Gobierno de Navarra de elaborar planes plurianuales y de remitirlos para su debate y dictamen al Parlamento de Navarra. Y, en la Disposición Adicional tercera de la misma ley, se especifica que el primer plan se debería haber elaborado en el plazo máximo de un año a partir de la entrada en vigor de esta Ley Foral, lo que sucedió en marzo de 2001” “Aunque han tenido que pasar más de cuatro años para que vea la luz este primer plan, las Organizaciones No Gubernamentales de Cooperación al Desarrollo (ONGD) recibimos de forma muy positiva la aprobación del mismo, por la importancia que tiene en la definición del marco estratégico que para los próximos años se plantea aplicar en el ámbito de la Cooperación y Educación para el Desarrollo”³³¹.

El I Plan Director de la cooperación Navarra supuso un cambio sustancial en el panorama de la cooperación ya que la ED se presenta como una de las cuatro modalidades principales de actuación en que se estructura³³². Esta modalidad de ED, a su vez:

“Cuenta con tres instrumentos: las acciones propias del Gobierno de Navarra, las acciones y campañas de sensibilización, y los proyectos de ED. Estos últimos se reconvertirán, mediante un proceso participativo previsto en el Plan, en uno o varios programas para toda la Comunidad Foral. Además de esta trascendente novedad cualitativa, el Plan apuesta por la Educación de manera cuantitativa: así de un total del 3% de fondos destinados hasta ahora (incluidas acciones de formación que el Plan desagrega) se pasará a un total del 6% solo en ED (incluida la sensibilización) o hasta el 8% incluida las acciones formativas y de investigación”³³³.

En cuanto a los proyectos y programas de ED se refiere, se incide en que uno de los ámbitos de intervención será el del ámbito educativo, estableciendo que dicho proceso será orientado y consensado por la Comisión de trabajo de ED del Consejo Navarro de Cooperación al Desarrollo³³⁴. Así mismo se señala la necesidad de mejorar la “coordinación de todos los agentes implicados en el sector educativo, formativo y de investigación”³³⁵.

Una de las acciones a realizar que contemplaba este primer I Plan Director –y que se ha llevado a cabo- ha sido el diseño y puesta en marcha de una estrategia de ED compartida por todos los agentes y que ha supuesto la aprobación de la Estrategia sectorial Navarra de ED

³²⁸ Ley Foral 5/2001, de 9 de marzo, de Cooperación al Desarrollo, Artículo 7, punto 1

³²⁹ *Ibidem*, Artículo 13 sobre Áreas de acción, punto 2.c

³³⁰ Entrevista realizada a Andrés Carbonero, Pamplona, 17 de Enero de 2012

³³¹ Javier Abad Vicente fue presidente de la Coordinadora del 2004 al 2008

³³² I Plan Director de la Cooperación Navarra, p.100-101, capítulo 5

³³³ Carbonero, A., “Aprobado el I Plan Director de la Cooperación Navarra. Una herramienta de planificación, gestión y evaluación” *Revista El Sur*, Revista de Cooperación editada por Medicus Mundi-Navarra, nº 23 diciembre del 2006. p. 17

³³⁴ I Plan Director de la Cooperación Navarra. p.101, capítulo 5 punto B.2. Proyectos – Programa(s) de Educación para el Desarrollo

³³⁵ *Ibidem*, capítulo 4º, punto 3.

(2009-2012) en la que, por primera vez, se especifica que el profesorado es agente de la ED. En la formulación de esta Estrategia han participado los principales agentes implicados: ONGD, universidades, sindicatos, grupos políticos y el propio Gobierno de Navarra a través de sus dos Departamentos competentes en esta materia, es decir, el Departamento de Asuntos Sociales, Familia, Deporte y Juventud, y el Departamento de Educación.

Entre los objetivos de la Estrategia destacan el de “mejorar la calidad de la ED” y el del “fortalecimiento institucional”³³⁶. Respecto a los contenidos de la ED se señala lo siguiente:

“La EpD debe centrar su contenido en los prejuicios y estereotipos existentes sobre las poblaciones de otros países, y en general sobre las relaciones internacionales (etnocentrismo); desde este enfoque se hará hincapié en profundizar sobre la interdependencia y la globalización, y sobre la transmisión de una información objetiva y positiva de las capacidades de las personas de los países en desarrollo y de los procesos sociales y económicos allí existentes; así como una transmisión positiva y transparente de las relaciones de cooperación instauradas”³³⁷.

En este sentido hay que señalar que la Estrategia sectorial Navarra de ED (2009-2012) ha incorporado las conceptualizaciones que sobre ED han realizado expertas en el tema como la de Marlen Eizaguirre y Manuela Mesa (ya mencionadas en el Estado de la Cuestión) y las de la Ley 23/1998 de Cooperación Internacional y la Ley Foral 5/2001 de Cooperación al Desarrollo. Esta visión sobre la ED, “compartida por Administraciones públicas de los diferentes países europeos y ONGD, es el pilar sobre el que se ha construido La Estrategia Navarra de Educación para el Desarrollo (2009-2012)”³³⁸. Además hay que destacar que para su elaboración se han utilizado y revisado los documentos y trabajos doctrinales como son El Consenso Europeo sobre la ED, La Estrategia Española de ED, I Plan Director de la Cooperación sostenida con los fondos públicos del Gobierno de Navarra y las Recomendaciones de CONCORD sobre ED a los que ya nos hemos referido anteriormente.

En cuanto a los agentes de la ED, se hace referencia a la Educación Formal y se señala a los centros educativos (profesorado, alumnado y apymas), como uno de los grupos diana a quienes va dirigida las diferentes estrategias que se pretenden poner en marcha:

“Población diana: se identifican dos grupos, por una parte, determinados sectores de la población (educación formal, educación no formal, población adulta) y por otra, los intermediarios (profesorado, medios de comunicación, y agentes culturales, monitores de tiempo libre...)”³³⁹.

Una de las medidas y acciones estratégicas dirigidas al profesorado, que se pretende promover, es la de “impulsar la formación en Educación para el Desarrollo a profesionales y futuros profesionales de la Educación”³⁴⁰. Para ello, se pretende:

“Introducir la formación en Educación para el Desarrollo al Profesorado de una manera práctica y en los propios centros educativos, que atienda tanto al profesor/a individualmente como a los grupos de trabajo que se puedan formar en los centros”³⁴¹.

En cuanto a las acciones estratégicas relacionadas con las Universidades, se incluye también el propósito de “establecer contactos para incorporar acciones formativas específicas

³³⁶ GOBIERNO DE NAVARRA, *Estrategia Sectorial de Educación para el Desarrollo de Navarra (2009-2012)*, p.11-12

³³⁷ *Ibidem*, Eje 1, sobre contenido y metodología, p.12

³³⁸ *Sphera*, 5, 2009, Número monográfico de Educación para el Desarrollo. Entrevista realizada a M^aLuz Ortega

³³⁹ GOBIERNO DE NAVARRA, *Estrategia Sectorial de Educación para el Desarrollo del Gobierno de Navarra (2009-2012)*, Eje 2, p. 13.c

³⁴⁰ *Ibidem*, p. 19

³⁴¹ *Ibidem*

relativas a EpD” y “favorecer la formación en EpD a los futuros profesionales de la Educación, a partir del 2011”³⁴².

En líneas generales, la Estrategia sectorial Navarra de ED (2009-2012) pretende “organizar, ordenar y promover la ED³⁴³” en esta Comunidad, estableciendo que la figura del “profesor-a” es imprescindible para la consecución de este objetivo. Se abren, por tanto, nuevas vías de actuación que deberían favorecer, en la práctica, la implantación de la ED en los centros educativos y en la Universidad. Y, además, se sientan las bases para que el profesorado sea considerado como uno de los agentes principales de la ED y se tomen las medidas necesarias que favorezcan su acomodación a este proceso.

En el siguiente cuadro señalamos cuáles son los actores de la ED en Navarra especificando a aquellos relacionados con la Educación Formal:

Cuadro 5: Principales actores de la Educación para el Desarrollo en Navarra

Administraciones públicas	Servicio de cooperación	
	Departamento de Educación	Consejero, Inspectores, Asesores, Trabajadores-as de la Administración, etc.
	Corporaciones locales	
Centros educativos	Profesores-as, Alumnos-as, Personal no docente, Equipo Directivo, Apymas (Asociaciones de padres-madres)	
Centros formación de profesorado	Asesores, trabajadores-as de la Administración, etc.	
Universidades	Profesores-as, Alumnos-as, Personal no docente, etc.	
Sociedad civil	ONGD, Sindicatos, etc.	

Fuente: elaboración propia

6.4.4. La aportación de la Coordinadora de ONG-Navarra a temas institucionales desde 1998

Como hemos podido analizar, a lo largo de la década de los noventa, se dio una coyuntura favorable a las acciones ligadas a la cooperación sentándose las bases del actual sistema de cooperación internacional al desarrollo en Navarra. Fue en esta época cuando diversas organizaciones se plantearon la necesidad de unir fuerzas, estableciendo criterios comunes y apostando por coordinarse y realizar un trabajo conjunto que dio lugar al nacimiento de la Coordinadora de ONGD de Navarra en 1988³⁴⁴.

La coordinadora de ONGD de Navarra “es una asociación de entidades sin ánimo de lucro compuesta por Organizaciones No Gubernamentales de diversa naturaleza jurídica, como asociaciones, fundaciones y otras previstas por la ley que desarrollan su actividad en la Comunidad Foral de Navarra”³⁴⁵. Desde su constitución el número de organizaciones que la componen ha ido aumentando progresivamente pasando de veintitrés, que firmaron aquellos primeros estatutos, a las sesenta y dos que la componen en la actualidad.

³⁴² *Ibidem*

³⁴³ Entrevista realizada a Andrés Carbonero, Pamplona, 17 de Enero de 2012

³⁴⁴ Aunque sus primeros estatutos se aprobaron en 1997 se considera el año 1998 como el año oficial de su nacimiento

³⁴⁵ Estatutos de la Coordinadora de ONGD-Navarra, aprobados el 12 abril 2008, Artículo 8

Los primeros pasos de la Coordinadora se caracterizan, como ocurre en el surgimiento de otras organizaciones, por un marcado carácter voluntarista y por la falta de infraestructura para poder desarrollar sus actividades con normalidad. Con motivo de la celebración del 10º aniversario de su nacimiento, en la revista *Xarrit* de la Coordinadora, se recogieron numerosos testimonios que reflejaban dicha situación:

“Miro hacia atrás y puedo ver los primeros pasos en el local cedido en Paúles para alguna reunión, o con el ordenador y el móvil de un lado para otro, nuestra primera sede fija en el edificio del Seminario con un pequeño despacho y una sala para reuniones (...) con grandes esfuerzos voluntarios fuimos alcanzando metas”³⁴⁶.

Es una época caracterizada por un fuerte compromiso solidario y sin embargo, por un cierto desconocimiento a nivel conceptual. Como señala Javier Abad:

“Son los años en que nos enteramos de que lo nuestro eran Organizaciones No Gubernamentales de Cooperación para el Desarrollo (ONGD)”³⁴⁷.

El objetivo de la Coordinadora es el de:

“Implicar a la sociedad Navarra y al conjunto de las ONGD en un modelo de desarrollo que contribuya a lograr unas relaciones más justas y equitativas para las personas y comunidades del Norte y del Sur, a través del compromiso político y social, la creación de espacios de encuentro, debate, reflexión e intercambio de experiencias, fortaleciendo tanto el trabajo conjunto de las ONGD como el de cada ONGD en particular e impulsando procesos que fomenten la participación y la equidad de género”³⁴⁸.

Desde sus orígenes la ED ha sido una de las prioridades de la Coordinadora, quedando recogida de forma expresa en sus Estatutos³⁴⁹:

Cuadro 6: La Educación para el desarrollo y la Sensibilización como fines y actividades de la Coordinadora de ONGD de Navarra

ED	<p>a) Desarrollar acciones comunes tendentes a aumentar y mejorar la cooperación y educación para el desarrollo, como respuesta a los intereses de los países empobrecidos, esforzándose por no crear dependencias y para promover la formación de la conciencia ciudadana en nuestra sociedad sobre estas cuestiones.</p> <p>c) Poner en marcha planes y actividades de formación y especialmente de educación para el desarrollo.</p>
-----------	---

Fuente: elaboración propia

Las diferentes ONGD que componen la Coordinadora tienen objetivos y campos de actuación muy diferentes entre sí. Sin embargo, es muy significativo que de los diecinueve sectores de trabajo en que se clasifican sus actividades uno corresponda a la ED y la Sensibilización. A partir de los Índices por Sectores de trabajo de las diferentes ONGD que componen la CONGD-Navarra -que se realizan desde el 2005- se puede comprobar que un porcentaje alto de las ONGD realizan acciones de Sensibilización y de ED (un 85,18% en el 2005, porcentaje que se mantiene en la actualidad con un 83,87% para el 2011).

³⁴⁶ LEÓN, M., “Elkarrekin hazi” en *Xarrit, Revista de la Coordinadora de ONGD de Navarra* (2008), 31. Mentxu León fue coordinadora de la secretaría técnica desde el 2000

³⁴⁷ Javier Abad Vicente fue presidente de la Coordinadora del 2004 al 2008

³⁴⁸ Estatutos de la Coordinadora de ONGD-Navarra, aprobados el 12 abril 2008. Artículo 5, sobre Misión de la Coordinadora

³⁴⁹ *Ibidem*, Artículo 7 sobre Fines y Actividades

El esfuerzo de coordinación que supuso la constitución de la Coordinadora “tuvo su reconocimiento cuando para el primer Consejo Navarro de Cooperación (1996), el Gobierno de Navarra les reconoce como interlocutores y les plantea que presenten una propuesta de representantes de ONGD para participar en la discusión que posibilitó la elaboración posterior de la Ley Foral de Cooperación³⁵⁰. En su primera Memoria de actividades 1999-2000 ya queda recogido cómo se desarrolló este proceso:

“Con relación a la Ley Foral de Cooperación al Desarrollo, la Comisión Institucional estudió el Proyecto de Ley en los meses de enero y febrero de 2000, y redactó un documento con comentarios y sugerencias que fue entregado a la Dirección de Cooperación al Desarrollo del Departamento de Bienestar Social del Gobierno de Navarra. Dicha Dirección redactó un nuevo Proyecto de Ley donde se recogieron algunas de las sugerencias de la Coordinadora. Finalmente, en septiembre y octubre de 2000, la Comisión Institucional mantuvo diversas reuniones con distintos representantes de grupos políticos de Navarra, y preparó un documento que fue repartido a dichos grupos políticos, con el fin de introducir enmiendas parciales al Proyecto de Ley en su tramitación parlamentaria³⁵¹”.

Desde su fundación, por tanto, la Coordinadora de ONGD ha desempeñado un papel importante como interlocutor del Gobierno de Navarra, Parlamento y Ayuntamiento. Su contribución al aportar la visión de las ONGD, impulsar espacios de reflexión, debate y aportaciones de calidad, ha enriquecido también otros procesos y documentos como son La Estrategia de Educación para el Desarrollo puesta en marcha por el Gobierno de Navarra a finales del año 2009, la participación en la evaluación del I Plan Director de Navarra para la Cooperación al Desarrollo realizada en el año 2010, o el trabajo desarrollado por la Comisión de Educación de la CONGD para incidir en la elaboración del II Plan Director de la Cooperación Navarra 2011-2014, entre otros³⁵². En cuanto a la participación institucional hay que destacar que además de estar presente en el Consejo Navarro de Cooperación al Desarrollo dependiente del Gobierno de Navarra, también participa en el Consejo Municipal de Cooperación al Desarrollo del Ayuntamiento de Pamplona.

Por otra parte, hay que señalar que la Coordinadora de ONGD no sólo trabaja a nivel local sino que participa en plataformas, redes, etc., que exceden el ámbito autonómico, como son la Plataforma Pobreza Cero, la Red de Coordinadoras Autonómicas, etc. Es necesario destacar su participación desde junio del 2002 en la Red Polygone (Red Internacional de Educación para el Desarrollo y Educación Popular):

“Esta Red está constituida por un mosaico de países, contextos, experiencias y modalidades de trabajo distintas llevadas a cabo por organizaciones que comparten el compromiso común de trabajar por una educación para el cambio que contribuya a la construcción de un mundo más justo, solidario y respetuoso con el medio ambiente. Después de la realización del encuentro internacional (noviembre de 2002) y de la edición del documento “Mosaico educativo para salir del laberinto” (marzo de 2003) la Red local Polygone ha estado definiendo sus objetivos y su plan de trabajo, que comenzó a partir de 2004”³⁵³.

Para finalizar, subrayar que la labor realizada por la Coordinadora de ONGD de Navarra ha sido clave a la hora de introducir la ED en el ámbito formal, no formal e informal en esta Comunidad. Queda pendiente de analizar la contribución que la Coordinadora ha desempeñado en cuanto al asesoramiento y formación al profesorado en ED se refiere, y que dado su interés abordaremos más adelante.

³⁵⁰ ABAD, J., “Diez años no son nada” en *Xarrit, Revista de la Coordinadora de ONGD de Navarra*, 31, 2008, p. 6.

³⁵¹ Memoria de Actividades 1999-2000, p. 1

³⁵² Memoria Anual 2010

³⁵³ Memoria Anual 2003, p. 14

7. LA LABOR EDUCATIVA EN LOS CENTROS ESCOLARES. DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA

7.1. Nuevas aportaciones sobre el valor educativo de la Educación para el Desarrollo

Los-as docentes que trabajan desde el enfoque de la ED han podido comprobar que su inclusión en la práctica educativa ha enriquecido, significativamente, el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en sus aulas. En efecto, son muchos los testimonios y las experiencias que avalan esta contribución de la ED a la mejora de la práctica educativa. No obstante, nos centraremos para este análisis en algunos ejemplos de proyectos que fueron presentados en el I Seminario de Formación e intercambio de Buenas prácticas celebrado en Antigua-Guatemala (2009)³⁵⁴, donde pudo constatar el potencial que la ED tiene como valor educativo. M^a Luz Ortega expresa, de este modo, su experiencia:

“En los Seminarios de Intercambio de Buenas Prácticas pude comprobar lo que ya había experimentado en mi docencia universitaria. La práctica de la ED transforma al docente y al educando, con independencia del nivel educativo. Muchos educandos cuando descubren la realidad del mundo empobrecido con los ojos del corazón se transforman y deciden cambiar su práctica y su forma de estar en el mundo. La ED les ayuda a ser conscientes del mundo en el que viven y les anima a tomar las riendas del cambio. En ellos están las posibilidades para transformar y construir un mundo más justo. Y aunque, a muchos, esta constatación puede llenarles de miedo y cierta impotencia, el saber que son las pequeñas cosas las que cambian el mundo les anima a emprender. Y si la transformación del educando se da, he podido constatar cómo los docentes, gracias a la ED han encontrado sentido a su práctica educativa. Una práctica que como diría Freire, estaba sumida en la educación bancaria y que ha pasado a ser educación liberadora”³⁵⁵.

Uno de los grandes logros de la ED es que consigue “motivar” al alumnado al convertirlo en el auténtico “protagonista” de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Una de las claves que favorece el aumento de la motivación es, sin duda alguna, el hecho de “poner nombre a la pobreza”, ya que permite acercarla y desarrollar la capacidad de empatía (capacidad de ponerse en el lugar del otro). Como ejemplo, incluimos el hermanamiento realizado entre dos centros educativos: el IES Carlos Casares de Viana do Bolo (Ourense-Galicia) y la UE Timoteo Rondales (Bermejo-Bolivia), cuyo proyecto pretendía establecer:

“Un vínculo solidario directo mediante el cual los alumnos-as del centro conocieran una realidad concreta marcada por la pobreza en la que viven otros alumnos-as, a los que conocen, con los mismos derechos teóricos pero, desafortunadamente, separados por una gran brecha de desigualdad”³⁵⁶.

Este objetivo de partida no sólo se ha visto cumplido sino que además se ha podido constatar que se ha producido un enriquecimiento del proceso de formación integral de los alumnos-as:

“Es evidente que, en este sentido, el Proyecto de Hermanamiento con Bermejo-Bolivia (...) ha acercado, desde el plano humano, de modo muy eficaz y directo a alumnos de realidades muy contrapuestas. (...) han acercado los macroproblemas sociales que aparecen despersonalizados en

³⁵⁴ Que habían resultado premiados en la I edición del Premio de ED Vicente Ferrer (2009)

³⁵⁵ M^a Luz Ortega ha participado como ponente en los tres Seminarios de intercambio de Buenas Prácticas celebrados en Guatemala (2009), Colombia (2010) y Bolivia (2011) con motivo del Premio de ED Vicente Ferrer. Entrevista realizada a M^a Luz Ortega, Madrid, 6 de septiembre de 2011

³⁵⁶ Práctica realizada por el IES Carlos Casares de Viana do Bolo (Ourense-Galicia) presentada al I Premio de ED Vicente Ferrer con el título: “Convivencia en un mundo desigual. Experiencia de cooperación al desarrollo con la UE Timoteo Rondales de Bolivia”, pp. 197-227, cita en p. 201. Puede consultarse en: docentesparaeldesarrollo.blogspot.com o www.aecid.es o www.educacion.es

los medios de comunicación, a una realidad tangible que el alumno trabaja, investiga, reflexiona e interioriza en su día a día escolar”³⁵⁷.

“Después una de nuestras voluntarias nos explicó como y porqué había nacido la Campaña Mundial de la Educación, quienes forman parte de ella, su evolución y nos sorprendió con un video que localizaba el tema central de este año. En él, Josefa, una señora de 68 años de Bajo Piira, en Perú, contaba como había sido su vida sin poder asistir al colegio, trabajando en el campo desde bien niña y pensando que no tenía otra salida, que eso era lo normal, hasta que en su país comenzaron los cambios y pudo asistir al colegio y aprendió a leer, a escribir y por primera vez dejó atrás la oscuridad, sus miedos y entendió que lo que había vivido no era justo. A través de este video realizamos un debate en el que reflexionamos sobre como, gracias a la educación, podemos conseguir inclusión, sentirnos personas dignas de derechos y deberes, sobre lo injusto que resulta que no todo el mundo tenga acceso a ella y como muchas veces nos olvidamos de la suerte que tenemos por recibirla. También hablamos de la discriminación de género que existe en el acceso a la educación, ya que la mayoría de las personas que se ven obligadas a dejar la escuela son mujeres. A través de este debate nuevamente revaloramos la importancia del proyecto que llevamos a cabo con el hermanamiento del centro de secundaria de Bermejo, ya que nos resulta inevitable no relacionar todas estas cifras y datos con los chicos y chicas que día a día nos escriben desde el otro lado y nos acercan esta realidad, que ya no nos es tan lejana”³⁵⁸.

En este sentido, todas las experiencias que han tenido como objetivo el desarrollo de la capacidad de empatía, han confirmado que el alumnado se ha sentido muy cercano, muy motivado, e incluso, agradecido por haber tenido esta oportunidad:

“Gracias Bermejo por haberme hecho pensar y hacerme sensible a los problemas del mundo”³⁵⁹.

Quizá sea ésta una de las aportaciones de la ED que resulte más significativa, la del aumento de la motivación del alumnado, ya que contribuye a que se produzca un descenso del fracaso escolar. Paradójicamente, tal y como se recoge en muchas de estas Buenas Prácticas, muchos-as de los alumnos-as con problemas académicos y actitudinales, se sienten cercanos y motivados con los proyectos realizados desde el enfoque de la ED. Hubo experiencias, incluso, que afirmaban tener en sus centros educativos un alto absentismo escolar, de problemas de convivencia, consumo de porros, etc., y que tras iniciar proyectos de ED en el centro educativo habían podido constatar cómo el alumnado se sentía cercano a estas prácticas, produciéndose un aumento del interés y un descenso del absentismo y del fracaso escolar. Teniendo todo esto en cuenta, la ED adquiere otra dimensión mucho mayor, ya que además de su compromiso con la lucha contra la pobreza y la exclusión, se convierte en herramienta estratégica de mejora educativa, al contribuir al cambio de tendencia del fracaso escolar y favorecer la superación de los problemas propios del sistema educativo contemporáneo.

Al mismo tiempo, son muchas las experiencias que ponen de manifiesto que en los centros educativos donde se ha trabajado la ED se ha producido una mejora significativa de la convivencia, dándose una mayor cohesión de la comunidad educativa (profesores-as, personal no docente, alumnos-as, etc.). Esta cohesión, igualmente, se ha visto favorecida por un aumento de la participación de las familias que se sienten cercanas a los planteamientos de la ED y colaboran activamente en las iniciativas propuestas. Además, los centros educativos que han impulsado experiencias abiertas al entorno inmediato, al barrio, pueblo o ciudad, han podido comprobar que se dan cambios de actitudes, participación y acción, propiciando transformaciones en la sociedad: hábitos de consumo, etc. Todos estos ejemplos de Buenas

³⁵⁷ *Ibidem*, pp. 197-227,

³⁵⁸ *Ibidem*, p. 212

³⁵⁹ Testimonio de Adrián Ortega, alumno de ESO, en un festival solidario organizado en Viana do Bolo (Ourese-Galicia), Práctica realizada por el IES Carlos Casares de Viana do Bolo (Ourense-Galicia) ya citada, p. 223

Prácticas pueden consultarse en las diferentes publicaciones realizadas sobre el premio de ED Vicente Ferrer³⁶⁰. A modo esquemático recogemos en el siguiente cuadro, algunas de las aportaciones más significativas de la ED a la mejora de la práctica educativa:

Cuadro 7: Nuevas aportaciones sobre el valor educativo de la ED en la educación formal

-Favorece la cohesión de la comunidad educativa
-Mejora la convivencia de la comunidad educativa y de ésta con el entorno inmediato (barrio, pueblo, ciudad, etc.)
-Aumenta la motivación del alumnado
-Se produce un descenso del fracaso escolar
-Se da un aumento de la participación de las familias
-Se producen cambios en el entorno. Transcendencia a la sociedad

Fuente: elaboración propia

Otra Buena Práctica a la que quiero hacer referencia en esta investigación es la realizada por el Departamento de Matemáticas del IES Realejos de Canarias *Parece Mentira*³⁶¹, que destaca por su innovación al trabajar el currículo de Matemáticas a partir de temas de interés social (el empleo, la pobreza, la inmigración, etc.). Además de ser un buen recurso para enseñar y aprender matemáticas, se ha convertido en un referente a la hora de argumentar que se puede trabajar el currículo a partir de la ED con total normalidad.

Estos ejemplos de Buenas Prácticas vienen a ilustrar el gran potencial que posee la ED en la mejora de la práctica educativa, cuestión experimentada por todos-as los docentes que han incluido los valores de la solidaridad y la cooperación entre los pueblos en su dinámica del aula, incluso sin tener conocimiento del entramado teórico y legal que la fundamenta y legitima.

7.2. La Educación para el desarrollo y sus potencialidades en el currículo prescrito

La ED parte de una transformación de nuestra forma de actuar y entender el proceso de enseñanza-aprendizaje:

“Consiste en enfocar todos los momentos educativos en los que nos encontremos desde una perspectiva que nos acerque a un mundo más justo y solidario en el que todas las personas compartan el acceso a los recursos y al poder y que nos conduzca necesariamente a la acción comprometida”³⁶².

³⁶⁰ Los libros I, II y III del Premio Nacional de Educación para el desarrollo “Vicente Ferrer” se pueden descargar en PDF en siguientes enlaces: docentesparaeldesarrollo.blogspot.com o www.aecid.es o www.educacion.es. Las cuestiones a las que se hace mención se incluyen en el apartado: “3.2. Puntos fuertes y oportunidades”, 3.4. Aspectos innovadores y 5. Perspectivas de futuro, de cada una de las Buenas prácticas presentadas

³⁶¹ Esta experiencia fue premiada en la primera edición del Premio Nacional de Educación para el Desarrollo Vicente Ferrer y dado su interés se decidió realizar una publicación aparte. *Parece Mentira* se puede descargar en PDF en los enlaces: www.aecid.es o www.educacion.es. o docentesparaeldesarrollo.blogspot.com

³⁶² CABALLERO, I., (Coord.), *Cuaderno de trabajo de Educación para el Desarrollo*, Hegoa, Bilbao, 2004, p. 6

El proceso de enseñanza-aprendizaje se enriquece con la práctica y la adquisición de actitudes y valores relacionados con la cooperación y la solidaridad, -entendida como sinónimo de justicia social-. Se trata de un proceso educativo continuo que impregna la labor diaria del aula y que va más allá de la realización de actividades puntuales o de asignaturas como ética, religión o Educación para la ciudadanía. La ED, además, “combina de manera equilibrada, abierta y plural acciones que promueven el desarrollo educativo de la persona en las tres dimensiones propias de un proceso de enseñanza-aprendizaje”³⁶³: dimensión cognitiva, procedimental y actitudinal:

Cuadro 8: Dimensiones propias de un proceso de enseñanza-aprendizaje

Dimensión cognitiva	<ul style="list-style-type: none"> -Conocimiento de desigualdades en el reparto de la riqueza y el poder -Comprensión de sus causas y consecuencias tanto en el Norte como en el Sur. Proporciona conocimientos sobre la realidad de los pueblos del Sur y sobre nuestra propia realidad Norte (precisa del conocimiento de las desigualdades existentes en el reparto de la riqueza. Comprensión de la interdependencia global. Multiculturalismo. Crítica al racismo y la xenofobia. Conocimiento crítico de los problemas globales: medio ambiente, armamentismo, migraciones, etc. Cuestionamiento de los valores y del modelo sociocultural y de desarrollo del Norte. Favorece la comprensión global
Dimensión procedimental	<ul style="list-style-type: none"> -Adquisición de habilidades: <ul style="list-style-type: none"> -Capacidad crítica -Empatía -Capacidad de argumentar -Trabajo en equipo, etc. -Desarticular argumentos, estereotipos -Descodificar imágenes inadecuadas de la problemática Sur-Norte
Dimensión actitudinal	<ul style="list-style-type: none"> -Se promueven valores y actitudes relacionados con la solidaridad, la justicia social y los derechos humanos -Sentido de ciudadanía global, respeto, responsabilidad, apreciación de la diversidad y respeto al medio ambiente

Fuente: Elaboración propia a partir de la bibliografía consultada³⁶⁴

La ED como modelo pedagógico integral busca provocar cambios de actitudes que posibiliten la superación de prejuicios hacia otras culturas y fomente la concienciación de que todos-as somos parte de una ciudadanía global. Así mismo, nos ayuda a entender la interrelación existente hoy en día entre todos los pueblos del mundo y la corresponsabilidad que nuestros actos tienen en la vida del resto de habitantes y zonas del planeta, por lo que está orientada al compromiso y a la acción:

“Significa una forma de concebir el acto de enseñanza-aprendizaje en el que el cómo es importante —metodologías cooperativas—, pero en el que también importan el qué —conocimiento crítico— y, sobre todo, el para qué —transformación social—.”³⁶⁵

³⁶³ BASELGA, P. Y OTROS, *La Educación para el desarrollo en el ámbito formal, espacio común de la cooperación y la educación. Propuestas para una estrategia de acción integrada*. Universidad Politéc. de Valencia, Valencia, 2004, p. 37

³⁶⁴ *Ibidem*

³⁶⁵ CABALLERO, I., (Coord.), *Cuaderno de trabajo de Educación para el Desarrollo*, Hegoa, Bilbao, 2004, p. 50

7.2.1. El lugar de la Educación para el Desarrollo en el currículo vigente

Hasta la fecha, la introducción de la ED en el currículo se ha entendido como un eje transversal a todas las áreas, lo cual en sí mismo supone una limitación para su inclusión, ya que en la mayoría de los casos los-as docentes desconocen cómo debe reflejarse esta transversalidad. Sin embargo, tal y como hemos podido comprobar en esta investigación, la ED tiene, además, una presencia notoria en el currículo navarro, pudiéndose identificar entre sus objetivos y principios educativos algunos de los aspectos característicos de la ED. En primer lugar, vamos a analizar cuál es el marco pedagógico que enmarca a la ED dentro del currículo, destacando aquellos artículos donde se incluyen sus principales rasgos definitorios. En segundo lugar, vamos a señalar los aspectos propios del currículo que favorecen la implementación de la ED en el sistema educativo. El objetivo, por tanto, es evidenciar no sólo que la ED está incluida en la legislación educativa vigente, sino que además las características propias del currículo favorecen su introducción en los centros educativos.

Como señalábamos anteriormente, el artículo 2 sobre fines de la educación de la LOE está considerado como uno de los principales referentes de la ED al establecer como uno de ellos lo siguiente:

“e) La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible”,³⁶⁶.

En las introducciones de los Decretos Forales que establecen los currículos de las diferentes etapas educativas de la Comunidad de Navarra³⁶⁷ se recogen principios educativos que también pueden considerarse un referente de la ED:

- El desarrollo de actitudes contrarias a la violencia, el fomento de la igualdad de género y el acercamiento y respeto a las diferentes culturas desde todos los ámbitos escolares.
- El uso responsable de los recursos naturales, el cuidado del medio ambiente, la protección de la salud individual y colectiva, el consumo responsable y el respeto a las normas de tráfico.
- La convivencia y los conflictos a través de los valores y prácticas democráticas basadas en el respeto mutuo.

Estos principios, “dan coherencia y continuidad al desarrollo personal y formativo del alumnado y no deben considerarse de forma aislada sino en su conjunto”³⁶⁸. Esta apreciación está íntimamente relacionada con la forma de entender la ED, considerada no como un aspecto puntual del currículo, ni como una actividad formativa concreta, sino como un proceso educativo continuo. Del mismo modo, el principio educativo que establece que “el aprendizaje de las competencias básicas se debe realizar a través de todas las áreas del currículo”, está relacionado con la manera de entender el enfoque de la ED, el cual debe acompañar todos los momentos de la vida del aula.

³⁶⁶ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), Artículo 2 sobre Fines de la educación

³⁶⁷ Los Decretos Forales que establecen los currículos de las diferentes etapas educativas de la Comunidad de Navarra se inspiran en la LOE ya que fue el Gobierno central el encargado de fijar las enseñanzas mínimas (*Ley Orgánica 8/1985, de junio, reguladora del Derecho a la Educación*). Desde el 1990 el gobierno Foral tiene las competencias en materia de educación (*Ley Orgánica de Reintegración y Amejoramiento del Régimen Foral de Navarra y el Real Decreto 1070/1990, de 31 de agosto, artículo 47*)

³⁶⁸ Introducción de los Decretos Forales de Infantil, Primaria, Secundaria, etc.

A partir de la siguiente definición sobre ED y teniendo en cuenta las ideas principales que recoge vamos a establecer unos cruces entre la ED y el currículo:

Cuadro 9: Ideas principales de la Educación para el Desarrollo en el currículo vigente

Definición	“La ED pretende dar a conocer otras realidades que existen en el mundo, posibilitando una conciencia crítica que nos permita actuar y ser agentes de cambio” ³⁶⁹ .
Principales ideas	-Importancia de conocer otros pueblos y culturas
	- Desarrollo del espíritu crítico
	- Participación activa como motor de cambio social
	- Conciencia de pertenencia a una ciudadanía global

Fuente: Elaboración propia

En primer lugar, hay que señalar que la importancia que la ED otorga al conocimiento de otros pueblos del mundo, queda ya recogida en la etapa de Infantil, donde se señala en relación con las áreas de aprendizaje lo siguiente³⁷⁰:

“Estas áreas deben entenderse como ámbitos de actuación, como espacios de aprendizajes de todo orden (actitudes, procedimientos y conceptos) que contribuirán al desarrollo personal de los niños y niñas y propiciarán la aproximación a la interpretación del mundo y a su participación activa en él”³⁷¹.

En este sentido, la aportación de la *Competencia social y ciudadana* a la consecución de este logro es muy significativa. Dada la similitud que la redacción de esta competencia tiene en las diferentes etapas, hemos obviado repetirlas y como único ejemplo ponemos la del Decreto Foral de Educación de Primaria, en la que se señala lo siguiente:

“Competencia social y ciudadana: Esta competencia favorece la comprensión de la realidad histórica y social del mundo, su evolución, sus logros y sus problemas. (...). Conlleva recurrir al análisis multicausal y sistémico para enjuiciar los hechos y problemas sociales e históricos y para reflexionar sobre ellos de forma global y crítica (...). Significa también entender los rasgos de las sociedades actuales, su creciente pluralidad y su carácter evolutivo, además de demostrar comprensión de la aportación que las diferentes culturas han hecho a la evolución y progreso de la humanidad, (...) En definitiva, mostrar un sentimiento de ciudadanía global compatible con la identidad local. (...) Esta competencia permite reflexionar críticamente sobre los conceptos de democracia, libertad, solidaridad, corresponsabilidad, participación y ciudadanía”³⁷².

La LOE presentó como novedad la inclusión de ocho competencias básicas –y que también recoge el currículo navarro- de entre las que hemos destacado la competencia social como referente claro de la ED. Estas competencias son la combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivaciones, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales que los alumnos-as deben adquirir para su desarrollo personal y

³⁶⁹ SPHERA, Boletín cuatrimestral de Cooperación Internacional al Desarrollo, nº 5, Monográfico sobre ED. www.navarra.es/NR/rdonlyres/.../Sphera_n5_diciembre_20095.pdf

³⁷⁰ Las áreas del segundo ciclo de la Educación Infantil son las siguientes: a) Conocimiento de sí mismo y autonomía personal. b) Conocimiento del entorno y c) Lenguajes: comunicación y representación

³⁷¹ DECRETO FORAL 23/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Foral de Navarra, Artículo 5 sobre Áreas

³⁷² Anexo 1 del Decreto Foral 24/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de Educación Primaria en la Comunidad Foral de Navarra.

profesional a lo largo de la vida. Por lo que podemos decir que cada una de estas ocho competencias tiene relación directa con aspectos propios de la ED. Asimismo hay que destacar que la adquisición de las competencias debe realizarse a través de todas las áreas del currículo, por lo que adquieren una dimensión interdisciplinar y con claros matices de globalidad.

También en el Decreto Foral que establece el currículo de las enseñanzas de Educación Secundaria aparecen como Objetivos de etapa aspectos característicos de la ED³⁷³:

- g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
- l) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en todo su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.

Como colofón, hay que señalar que en la etapa de Bachillerato se mantiene como objetivo de la Educación “el desarrollo de capacidades que permitan al alumnado conocer el mundo, desarrollar un espíritu crítico y la capacidad de acción”. Todo ello, desde una perspectiva de pertenencia a una ciudadanía global y de corresponsabilidad en las acciones:

El bachillerato contribuirá a desarrollar en los-as alumnos-as las capacidades que les permitan³⁷⁴:

- a) Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global (...) y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución española así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa y favorezca la sostenibilidad.
- b) Consolidar una madurez personal y social que les permita desarrollar su espíritu crítico y actuar de forma responsable y autónoma, tanto en el ámbito social como en el privado. Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales.
- c) Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes e impulsar la igualdad real y la no discriminación de las personas por razón de discapacidad, raza, sexo o religión.
- h) Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.
- j) Comprender los elementos y procedimientos fundamentales de la investigación y de los métodos científicos. Conocer y valorar de forma crítica la contribución de la ciencia y la tecnología en el cambio de las condiciones de vida, así como afianzar la sensibilidad y el respeto hacia el medio ambiente.

Así mismo, se establecen objetivos relacionados con la adquisición de actitudes de respeto a los demás, la tolerancia, la participación solidaria, la no discriminación, etc., en todas las etapas educativas:

- Primer ciclo de Educación Infantil:
 - f) Adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, desarrollando actitudes de tolerancia y no discriminación y estrategias para resolver conflictos de forma pacífica³⁷⁵.
- Segundo ciclo de Educación Infantil:

³⁷³ Decreto Foral 25/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra. Artículo 4: Objetivos de la Educación Secundaria

³⁷⁴ Decreto Foral 49/2008, de 12 de mayo, por el que se establecen la estructura y el currículo de las enseñanzas del bachillerato en la Comunidad Foral de Navarra. Artículo 13: Objetivos del bachillerato

³⁷⁵ Decreto Foral 28/2007, de 26 de marzo, por el que se regula el primer ciclo de educación infantil en la Comunidad Foral de Navarra y se establecen (...) así como los contenidos educativos del mismo, Artículo 6, Objetivos

- e) Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos”³⁷⁶.
- Educación Primaria:
 - d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad³⁷⁷.
- Educación Secundaria:
 - a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática³⁷⁸.
- Bachillerato:
 - a) Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global (...) así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa que favorezca la sostenibilidad³⁷⁹.
 - h) Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria y mejora de su entorno social³⁸⁰.

Igualmente en la asignatura de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos, -incluida en el último ciclo de la educación primaria como materia independiente- aparecen estas mismas ideas que hemos pretendido destacar:

“Y adquirir conciencia de su pertenencia a un país y de formar parte de una sociedad global. (...) con objeto de formar futuros ciudadanos responsables, participativos y solidarios. (...) y permite proporcionar elementos para identificar y rechazar situaciones de marginación, discriminación e injusticia social”³⁸¹.

Por último, hay que destacar la importancia que el currículo otorga “a poner en práctica” los valores democráticos como metodología participativa para lograr su interiorización y aprendizaje. En el currículo de Secundaria, por ejemplo, se recoge explícitamente que es necesario “practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad”. Esta cuestión es de gran importancia ya que:

“El aprendizaje de la ciudadanía responsable, que engloba aspectos relacionados con el conocimiento y el ejercicio de los derechos y responsabilidades cívicas, exige un largo aprendizaje que se inicia cuando niños y niñas establecen relaciones afectivas, adquieren hábitos sociales y aprenden técnicas para desarrollar un pensamiento crítico. Este aprendizaje requiere que se inicien en la participación activa en el centro docente y en su comunidad y, en esa medida, adquieran los rudimentos de la participación democrática”³⁸².

“Los planteamientos metodológicos deben ser atendidos con sumo cuidado porque serán decisivos a la hora de asegurar que el conocimiento de determinados principios y valores genere la adquisición de hábitos e influya en los comportamientos”³⁸³.

³⁷⁶ Decreto Foral 23/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Foral de Navarra, Artículo 4, Objetivos de la Educación

³⁷⁷ Decreto Foral 24/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de Educación Primaria en la Comunidad Foral de Navarra, Artículo 4: Objetivos de la Educación

³⁷⁸ Decreto Foral 25/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra, , Artículo 4: Objetivos de la Educación Secundaria

³⁷⁹ Decreto Foral 49/2008, de 12 de mayo, por el que se establecen la estructura y el currículo de las enseñanzas del bachillerato en la Comunidad Foral de Navarra,, Artículo 13: Objetivos del Bachillerato

³⁸⁰ *Ibidem*

³⁸¹ Decreto Foral 24/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de Educación Primaria en la Comunidad Foral de Navarra, Educación para la ciudadanía y los derechos humanos, p. 95-96

³⁸² *Ibidem*, p. 95

³⁸³ Decreto Foral 24/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de Educación Primaria en la Comunidad Foral de Navarra, Educación para la ciudadanía y los derechos humanos, p. 96

Adela Cortina pone de relevancia esta misma cuestión al poner en evidencia la importancia que tiene poner en práctica los valores democráticos y solidarios “porque si no, -señalaba- no se van a preocupar por ellos”³⁸⁴.

Como hemos podido analizar la ED tiene una presencia importante en el currículo navarro, lo cual viene a legitimar y fundamentar la reivindicación largamente mantenida por muchos-as docentes, de que:

“Es necesario y posible la ED en el ámbito formal en todos los niveles educativos (Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Ciclos Formativos) y en todas las áreas, desde distintas líneas metodológicas y distintos planteamientos en las aulas”³⁸⁵.

7.2.2. Aspectos del currículo que favorecen su implementación

Además de constatar que la ED tiene una presencia destacada en la legislación educativa también hemos podido corroborar que existen aspectos propios del currículo que favorecen la implantación de la ED en la dinámica de los centros educativos. Estas características propias del currículo legitiman el trabajo docente que muchos-as profesores-as realizan a nivel individual y posibilitan, a su vez, que la ED pueda ser incluida dentro del Proyecto Educativo de cada centro (PEC) -como pilar de su línea pedagógica y su seña de identidad-. Por todo ello, resulta de gran interés conocer estos aspectos curriculares que favorecen su implementación:

Cuadro 10: Aspectos del currículo que favorecen la inclusión de la Educación para el Desarrollo en los centros educativos

- El principio de Autonomía pedagógica de los centros
- Actividad investigadora a partir de la práctica docente
- La evaluación
- La cooperación y la solidaridad a la práctica
- La participación de las familias

Fuente: Elaboración propia

El primer aspecto que vamos a destacar es el del Principio de Autonomía pedagógica que disfrutan todos y cada uno de los centros educativos de la Comunidad de Navarra:

“Con el fin de que el currículo sea un instrumento válido para dar respuesta a las características y a la realidad educativa de cada centro, y en virtud del principio de autonomía pedagógica, de organización y de gestión se determina que corresponde a los centros desarrollar y completar el currículo establecido en los diferentes Decretos Forales de todas las etapas educativas, así como

³⁸⁴ Congreso de Bioética, celebrado en Pamplona en diciembre del 2011, Acto inaugural

³⁸⁵ Acta final del I Seminario de Intercambio y Formación en Buenas Prácticas en ED en la Educación Formal celebrado en Antigua (Guatemala), 31 de agosto al 4 de septiembre del 2009, en AECID Y MINISTERIO DE EDUCACIÓN, *I Premio Nacional de Educación para el Desarrollo Vicente Ferrer*, Madrid, p. 291. Sse puede consultar: docentesparaeldesarrollo.blogspot.com o www.aecid.es o www.educacion.es

promover compromisos de colaboración con las familias y crear un clima positivo y cooperativo entre todos los miembros de la comunidad educativa”³⁸⁶.

Cuadro 11: Principio de Autonomía Pedagógica en el currículo de las diferentes etapas educativas

Primer ciclo Educación Infantil	Decreto Foral 28/2007, de 26 de marzo. Artículo 5: Propuesta pedagógica
	2. Los centros de primer ciclo de educación infantil concretarán y desarrollarán la propuesta pedagógica en el marco del proyecto educativo del centro.
Segundo ciclo de Educación Infantil	Decreto Foral 23/2007, de 19 de marzo. Artículo 6: Contenidos educativos y currículo
	5. Los centros docentes desarrollarán y completarán el currículo establecido en el presente Decreto Foral y las normas que lo desarrollen. Dicha concreción formará parte de la propuesta pedagógica a la que hace referencia el artículo 14.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y que deberán incluir en su Proyecto Educativo.
Educación Primaria	Decreto Foral 24/2007, de 19 de marzo. Artículo 6: Currículo
	2. Los centros docentes desarrollarán y completarán el currículo de la Educación Primaria establecido en el presente Decreto Foral y a las normas que lo desarrollen. Esta concreción que formará parte del Proyecto Educativo según se establece en el artículo 121.1 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
Educación Secundaria	Decreto Foral 25/2007, de 19 de marzo. Artículo 7: Currículo
	2. Los centros docentes desarrollarán y completarán el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria establecido en el presente Decreto Foral y en las posteriores normas que lo desarrollen, concreción que formará parte del Proyecto educativo.
Bachillerato	Decreto Foral 49/2008, de 12 de mayo. Artículo 12: Currículo
	2. Los centros docentes desarrollarán y completarán el currículo del bachillerato establecido en el presente Decreto Foral y en las posteriores normas que lo desarrollen, concreción que formará parte del Proyecto educativo.

Fuente: elaboración propia

Como podemos ver, este principio dota de una gran autonomía pedagógica a cada centro educativo, al establecer que cada uno de ellos podrá desarrollar y completar su currículo, definiéndolo y dotándolo de un carácter pedagógico propio. Esto es de una gran importancia ya que da lugar a que la ED pueda incluirse en el Proyecto educativo de centro (PEC) y convertirse en la línea pedagógica que articule y defina el trabajo docente de cada centro.

Otro aspecto del currículo que hay que destacar es el que se refiere a la Actividad investigadora a partir de la práctica docente:

“El Departamento de Educación fomentará la actividad investigadora a partir de la práctica docente. Los centros en el ejercicio de su autonomía, podrán adoptar experimentaciones, planes de trabajo, etc., que consideren necesarios”³⁸⁷.

³⁸⁶ Consta en todos los currículos de todas las etapas educativas con la misma redacción

³⁸⁷ *Ibidem*

Cuadro 12: Actividad investigadora a partir de la práctica docente en el currículo de las diferentes etapas educativas

Primer ciclo Educación Infantil	Decreto Foral 28/2007, de 26 de marzo. Artículo 3. Principios Generales
	k) El fomento de la investigación, la experimentación y la innovación educativa.
Segundo ciclo de Educación Infantil	Decreto Foral 23/2007, de 19 de marzo. Artículo 8: Autonomía de los centros
	1. El Departamento de Educación fomentará la autonomía pedagógica y organizativa de los centros, favorecerá el trabajo en equipo del profesorado y su actividad investigadora a partir de la práctica docente. 2. El equipo directivo procurará un clima positivo y cooperativo entre todos los miembros de la comunidad educativa.
Educación Primaria	Decreto Foral 24/2007, de 19 de marzo. Artículo 15: Autonomía de los centros
	1. El Departamento de Educación facilitará la autonomía pedagógica y organizativa de los centros, favorecerá el trabajo en equipo del profesorado y su actividad investigadora a partir de la práctica docente.
Educación Secundaria	Decreto Foral 25/2007, de 19 de marzo. Artículo 17: Autonomía de los centros.
	1. El Departamento de Educación fomentará la autonomía pedagógica y organizativa de los centros, favorecerá el trabajo en equipo del profesorado, estimulará su actividad investigadora a partir de su práctica docente y velará para que reciba el trato, la consideración y el respeto acordes con la importancia social de su tarea. 5. Los centros, en el ejercicio de su autonomía, podrán adoptar experimentaciones, planes de trabajo, formas de organización (...)
Bachillerato	Decreto Foral 49/2008, de 12 de mayo. Artículo 17: Autonomía de los centros
	5. El Departamento de Educación, con el objeto de dar soporte al proyecto del centro, estimulará la formación permanente y la actividad investigadora del profesorado.

Fuente: elaboración propia

Esta cuestión es de un gran interés ya que refleja, por una parte, que el currículo no es algo “cerrado”, y por otra, que tampoco se exige que se utilice una metodología de trabajo concreta. Por el contrario, desde la administración educativa se pretende incentivar la investigación en la práctica docente abriendo la posibilidad a la utilización de nuevas vías metodológicas y de innovación.

Otro aspecto de interés es el de la evaluación, entendida como herramienta de mejora de la intervención educativa y de la calidad de la enseñanza. Los diferentes currículos establecen que los docentes:

“Evaluarán tanto los aprendizajes del alumnado como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente”³⁸⁸.

³⁸⁸ *Ibidem*

Cuadro 13: La Evaluación en el currículo de las diferentes etapas educativas

Primer ciclo Educación Infantil	Decreto Foral 28/2007, de 26 de marzo. Artículo 8: Principios de evaluación
	1. La evaluación deberá ser una herramienta de mejora de la intervención educativa y de la calidad de la enseñanza
Segundo ciclo de Educación Infantil	Decreto Foral 23/2007, de 19 de marzo. Artículo 7: Evaluación
	4. Los maestros y maestras que impartan el segundo ciclo de Educación Infantil evaluará, además de los procesos de aprendizaje, su propia práctica educativa.
Educación Primaria	Decreto Foral 24/2007, de 19 de marzo. Artículo 9: Evaluación
	5. Los maestros evaluarán tanto los aprendizajes del alumnado como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente.
Educación Secundaria	Decreto Foral 25/2007, de 19 de marzo. Artículo 11: Evaluación
	6. Los profesores evaluarán el aprendizaje de los alumnos, el proceso de enseñanza y su propia práctica docente.
Bachillerato	Decreto Foral 49/2008, de 12 de mayo. Artículo 18: Evaluación
	6. Los profesores evaluarán tanto los aprendizajes del alumnado como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente.

Fuente: elaboración propia

Ya hemos constatado que uno de los objetivos del Departamento de Educación -recogido en el currículo- es fomentar la actividad investigadora y que los-as docentes puedan adoptar experimentaciones, metodologías, etc., que consideren oportunos, estando esta cuestión además respaldada por el principio de autonomía de los centros al que hacíamos mención. En esta misma línea, el currículo establece que la evaluación también sea flexible con la finalidad de que pueda adecuarse a los proyectos de innovación pedagógica y a la metodología utilizada. Todo ello es de gran trascendencia ya que abre la posibilidad de buscar alternativas a los modelos “estándar” de evaluación, y a introducir otros criterios y herramientas de evaluación más acordes con el proceso educativo llevado a la práctica, y en la que, por ejemplo, también se podrán valorar los cambios actitudinales que se hubieran producido.

También hemos mencionado, en el punto anterior, la importancia que el currículo otorga a la participación activa del alumnado en los procesos de aprendizaje como vía que propicia la adquisición de conciencia crítica, hábitos sociales, etc. Es evidente, que los valores democráticos, los valores solidarios, etc., se aprenden y refuerzan poniéndolos en práctica. En relación con esto el currículo se introduce de forma constante alusiones a la inclusión de metodologías que incentiven la participación activa del alumnado. Al ser una cuestión conocida y aceptada –más en la teoría que en su utilización- tan sólo introducimos dos ejemplos de los muchos que aparecen en el currículo sobre la importancia de que el alumnado se inicie en la participación activa tanto en el centro docente como en su comunidad:

”El uso sistemático del debate, procedimiento imprescindible en esta área, contribuye específicamente a esta competencia, porque exige ejercitarse en la escucha, la exposición y la argumentación”³⁸⁹.

³⁸⁹ GOBIERNO DE NAVARRA. DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN. *Currículo. Educación Primaria* (vol.I), Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra, Pamplona, 2009, p.98, sobre competencia en comunicación lingüística

“Participar en actividades de grupo adoptando un comportamiento responsable constructivo y solidario, respetando los principios básicos del funcionamiento democrático”³⁹⁰.

En cuanto a la participación de las familias el currículo reconoce la importancia de respetar la responsabilidad fundamental de las familias en la educación de sus hijos y fija que se deben establecer las medidas oportunas que garanticen una relación de cooperación estrecha con ellas así como su participación en el proceso educativo:

Cuadro 14: La participación de las familias en el currículo de las diferentes etapas educativas

Primer ciclo Educación Infantil	Decreto Foral 28/2007, de 26 de marzo. Artículo 9. Colaboración con las familias
	1. Con objeto de respetar la responsabilidad fundamental de las familias en la educación de sus hijos, los centros cooperarán estrechamente con ellas, estableciendo las medidas oportunas de coordinación entre ambos
Segundo ciclo de Educación Infantil	Decreto Foral 23/2007, de 19 de marzo. Artículo 8: Autonomía de los centros
	3. Con el objeto de respetar y potenciar la responsabilidad fundamental de las familias en esta etapa, los centros cooperarán estrechamente con ellas y establecerán mecanismos para favorecer su participación en el proceso educativo de sus hijos, apoyando la autoridad del profesorado
Educación Primaria	Decreto Foral 24/2007, de 19 de marzo. Artículo 15: Autonomía de los centros
	3. Con el objeto de respetar y potenciar la responsabilidad fundamental de las familias en esta etapa, los centros cooperarán estrechamente con ellas y establecerán mecanismos para favorecer su participación en el proceso educativo de sus hijos, apoyando la autoridad del profesorado.
Educación Secundaria	Decreto Foral 25/2007, de 19 de marzo. Artículo 17: Autonomía de los centros
	3. Con el objeto de respetar y potenciar la responsabilidad fundamental de las familias y del alumnado en esta etapa, los centros establecerán los mecanismos que puedan favorecer su participación y compromiso en el proceso educativo, apoyando las decisiones del profesorado
Bachillerato	Decreto Foral 49/2008, de 12 de mayo. Artículo 17: Autonomía de los centros
	2. Los centros promoverán compromisos con el alumnado y con sus familias en los que se especifiquen las actividades que unos y otros se comprometen a desarrollar para facilitar el desarrollo del Proyecto educativo

Fuente: elaboración propia

Este aspecto no es sólo importante porque reconoce el derecho de las familias a participar en el proceso educativo, sino también porque posibilita superar una concepción de escuela “cerrada” a una visión aperturista de una escuela que se abre al entorno, al barrio, pueblo, ciudad, etc., favoreciendo un proceso educativo de toda la comunidad y posibilitando, por tanto, la transformación de la sociedad.

En esta parte de la investigación hemos abordado la presencia y el lugar que ocupa la ED en el currículo así como los principios educativos que favorecen su inclusión en el sistema educativo. Hasta el momento, hemos podido dar cuenta de la relevancia que la ED tiene tanto en la legislación de Cooperación como en la de Educación, quedando evidente que a pesar de su relevancia curricular, no ha conseguido alcanzar todavía el lugar que le corresponde dentro

³⁹⁰ GOBIERNO DE NAVARRA. DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, *Currículo. Educación Primaria* (vol.I), Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra, Pamplona, 2009, p. 41

del Sistema educativo. Quizá la cuestión principal que pueda explicar este desequilibrio entre lo que establece la ley -y lo que debería ser de obligado cumplimiento- y la escasa incidencia que ha tenido en la práctica, es que no se ha propiciado una estructura de formación en ED que garantice que los docentes conozcan todo su potencial:

“No podemos olvidar tampoco las carencias de la LOE en los aspectos referentes a la formación inicial y permanente del profesorado, y por tanto en las propuestas para avanzar hacia el modelo de profesorado que puede desarrollar la Educación para el Desarrollo desde una perspectiva crítica”³⁹¹.

La aportación de esta parte de la investigación es importante ya que ha quedado evidente que la legislación educativa –en concreto el currículo navarro-, no sólo introduce la ED como transversal, sino que también recoge las ideas fundamentales de la ED en forma de objetivos, contenidos, procedimientos y competencias. Además las características propias del currículo favorecen su implementación en la dinámica de los centros educativos. Todo ello fundamenta y legitima el trabajo docente desde este enfoque educativo, dando solidez a las argumentaciones favorables a la introducción de este enfoque. En definitiva:

“La ED entra dentro de los planteamientos profesionales y revela una vocación educadora, desterrando la idea de que su espacio es únicamente el extracurricular”³⁹².

7.3. La necesidad de formar al profesorado

7.3.1. Los primeros pasos: asesoramiento externo

Las leyes de educación establecen que la formación permanente es un derecho y una obligación del profesorado, lo cual pone de manifiesto la importancia que tiene que los-as docentes sigan formándose después de haber terminado la formación inicial. El departamento de Educación del Gobierno de Navarra organiza esta formación, denominada también “formación continua”, a través de los Centros de Apoyo al Profesorado (CAP). Sin embargo, el profesorado también ha buscado formación en otros ámbitos diferentes al del departamento, movido por un interés personal sobre temas concretos. Este interés y la demanda existente en torno a determinadas cuestiones ha llevado al Departamento, en algunos casos, a abrir nuevas líneas de formación específica dentro de los CAP.

La formación continua del profesorado en el enfoque de la ED es esencial para poder comprender la realidad internacional y desempeñar la comprometida tarea de educar a futuros ciudadanos-as con capacidad crítica que les permita participar de forma activa en la transformación del mundo en que vivimos. Dos son los espacios de formación al margen de la administración educativa que han contribuido a esta tarea y a la promoción de la ED en Navarra: el Instituto de Promoción de Estudios Sociales (IPES) y la Coordinadora de ONGD de Navarra.

³⁹¹ SANSANO, Albert., “La Educación para el Desarrollo y el nuevo marco legislativo de la LOE” en HEGOA, *Actas del III Congreso de Educación para el Desarrollo. La educación transformadora ante los desafíos de la globalización*, Hegoa, Bilbao, 2006, p. 87

³⁹² Acta final del I Seminario de Intercambio y Formación en Buenas Prácticas en ED en la Educación Formal celebrado en Antigua (Guatemala), 31 de agosto al 4 de septiembre del 2009

a) Aprender/Enseñar a mirar el mundo desde la base de los derechos humanos y de género. La contribución de IPES

Como ya señalábamos anteriormente, desde su fundación en 1976 IPES ha contribuido a formar a ciudadanos-as, profesores-as y centros educativos en la capital Navarra. No obstante, es desde finales de los años ochenta cuando se empieza a incorporar a la interpretación de la actualidad internacional y los problemas globales el enfoque de derechos humanos y de género que le caracteriza. Como señala Javier Aisa, responsable del Área de Derechos Humanos:

“Se trata de hacer pensar sobre el mundo y sus problemas globales y que después cada persona adquiera actitudes de compromiso social y solidaridad. (...) Nosotros introdujimos un nuevo planteamiento a la hora de abordar la realidad internacional, que también se había hecho en IPES, pero nosotros le dimos un enfoque diferente cuando empezamos nuestra tarea, coincidiendo con la caída del muro de Berlín a finales del 89. El nuevo planteamiento era analizar el mundo, las problemáticas globales y la actualidad internacional de manera que el público de Pamplona y Navarra entendiera desde una perspectiva crítica los sucesos más relevantes de esa actualidad internacional. Después de la Caída del Muro de Berlín nos tocó intervenir para dar a la población unos análisis críticos, sin partidismos, con una visión crítica de la realidad, que poco a poco se fue convirtiendo en un enfoque de Derechos Humanos sobre la realidad internacional, es decir, fuimos consiguiendo con el paso del tiempo, que el eje central del análisis fuera tratado desde el punto de vista de los Derechos humanos, lo cual significaba dar una relevancia a cuestiones destacadas como: las libertades políticas de expresión, la justicia social, la gobernabilidad internacional, el acceso a fuentes libres del conocimiento, la posibilidad de un desarrollo sostenible.(...) En concreto, en el curso “¿Qué pasa en el mundo?”, que lleva ya más de 22 años, no se ha escapado nada de la problemática global, los derechos humanos, el cambio climático, la política de seguridad, el terrorismo internacional, el continente africano, Asia, Pacífico, China como país más relevante, Japón, EEUU, América Latina, el mundo árabe y el Islam, las tristemente célebres guerras de Yugoslavia, etc. Todo ello con una transversal, el enfoque de derechos humanos donde es fundamental el enfoque de género, teniendo en cuenta que no son completos sin el enfoque de género. Este ha sido el hilo conductor estos años”³⁹³.

Una de las señas de identidad de IPES es que los cursos de formación que ofrece tienen un formato muy diferente y una metodología más dinámica y participativa que la formación impartida, en general, en la enseñanza tradicional. Además, en cuanto a las líneas de trabajo de ED, hay que destacar que además de los cursos sobre actualidad internacional, existen otras modalidades de formación diferentes, como son la Muestra de Cine y Derechos Humanos (desde 2004), las charlas y debates y la utilización de las TIC. De estas modalidades de formación también se beneficia en buena medida el profesorado, ya que en IPES se trabaja con el objetivo de implicar a los centros educativos en la problemática internacional y sus soluciones:

“Vivimos en un mundo global y todo nos afecta, entonces, si todo nos afecta, tenemos un compromiso social porque los Objetivos del Milenio (ODM) salgan adelante. IPES cuenta para ello con dos herramientas, el Cine y las TIC. Hace siete años se inició la Muestra de Cine y Derechos Humanos que ha sido un elemento que ha definido como método el trabajo. No sólo por la proyección de películas que se realiza, que muchas de ellas no están en circuitos comerciales, sino porque va acompañado de charlas-debate y comentarios posteriores. No es sólo proyección sino elemento de formación. (...) Las TIC te permiten extender, aplicar, conectarte, compartir, participar socialmente, tejer la red social (...). Con todos esos materiales y el trabajo en TIC acompañamos procesos educativos en una decena de centros, a partir de su profesorado”³⁹⁴.

A partir de 2008 se inició un trabajo de ED, ligado a la explicación de los derechos humanos, mediante guías y unidades didácticas que se encuentran en la Web³⁹⁵, y la

³⁹³ Entrevista realizada a Javier Aisa, Pamplona, 24 de mayo de 2011 y 3 de abril del 2012

³⁹⁴ *Ibidem*

³⁹⁵ www.ipesnavarra.org/

aplicación de las Nuevas tecnologías de la Información y Comunicación, lo que ha supuesto una clara apuesta por favorecer la participación y la formación:

“No se trata de difundir nuestras opiniones, sino de buscar también enlaces con otros puntos de vista. Significa que creas red y, por tanto, las TIC son un elemento de participación. Incorporamos elementos y enlaces para saber más, para ampliar la información, por lo que la gente puede seguir su trabajo formativo ampliando conocimientos y participando”³⁹⁶.

Actualmente, IPES participa como asesor a centros educativos dentro del programa institucional de formación en ED “Seminario de Escuelas Solidarias”, que analizaremos en este apartado.

b) Asesorar y formar al profesorado desde la Coordinadora de ONGD-Navarra

También, como hemos visto, la ED ha sido una de las líneas de actuación de la Coordinadora de ONG de Navarra desde su fundación en 1998. Su Comisión de Educación organizó ya en el 2001:

“Unas Jornadas sobre Educación para el Desarrollo “Educando para el Cambio Social”, con el fin de posibilitar el encuentro y el debate entre diferentes organizaciones, personas e instituciones del ámbito educativo. Las Jornadas se desarrollaron en el Centro Cultural de Navarrería, y contaron con la asistencia de ONGD, profesorado y técnicos de diversas instituciones de Navarra”³⁹⁷.

Igualmente, la Coordinadora inició trabajos de investigación entre los que destaca el llamado *Atando Cabos* sobre la situación de la ED en jóvenes de 12 a 18 años en Pamplona y Navarra que fue publicado en el 2004:

“Desde la Comisión de Educación de la Coordinadora de ONGD de Navarra surgió la iniciativa en el año 2001 de llevar a cabo una investigación sobre la situación de la Educación para el Desarrollo en el ámbito formal y no formal en la etapa 12–18 años, que aportara un análisis desde el que definir líneas de actuación coordinadas y adecuadas a las condiciones de nuestra Comunidad. De ahí el nombre del proyecto “Atando cabos”³⁹⁸.

Así mismo, desde el 2004 la Coordinadora publica el Directorio de ONGD-Navarra, donde aparecen los rasgos definitorios de cada ONGD que la componen, con los sectores y países donde trabajan, y los recursos educativos que ofertan, además de otras publicaciones (noticiero, agenda solidaria, boletín, etc.) a las que se puede acceder desde su página Web³⁹⁹.

De las conclusiones de la investigación *Atando Cabos*, surgieron propuestas concretas como es la creación y puesta en marcha en el 2006 del Servicio de Asesoramiento a todas aquellas personas e instituciones que necesiten una asistencia técnica para planificar una actividad o para integrar la ED en su programación⁴⁰⁰. Este Servicio es de un gran interés ya que recoge de forma coordinada las propuestas didácticas y materiales de ED elaborados por las ONGD navarras, favoreciendo su difusión en centros educativos, APYMAS, asociaciones y escuelas de tiempo libre, etc. que deseen trabajar desde la perspectiva de la ED:

“La Asesoría educativa se inventa para que el profesorado tenga una interlocución experta en educación y pueda conocer todo el abanico de materiales, de contenidos, de metodologías que hay

³⁹⁶ *Ibidem*

³⁹⁷ Memoria de actividades 2001, p. 3

³⁹⁸ Memoria Anual 2003, p. 12

³⁹⁹ www.congdn Navarra.org

⁴⁰⁰ Memoria Anual 2005

en Navarra y poder asesorar al profesorado remitiéndole a diferentes ONGD, en función de lo que deseen trabajar: según temas, edades, etc.”⁴⁰¹.

Desde el 2006 la Coordinadora publica anualmente un Catálogo de Recursos de materiales didácticos de ED elaborados por las ONGD de Navarra, sistematizando y aglutinando la oferta existente y superando algunas de las problemáticas que existían derivadas de la dispersión:

“Una de las conclusiones de la investigación Atando Cabos fue que muchos de los materiales podían estar firmados por ONGD completamente distintas, porque los objetivos y la forma de hacer era similar. Lo importante es que se propuso reducir la cantidad de materiales, y aumentar la distribución de todos ellos, siguiendo un poco la idea de mejorar la organización y de no atropellarse en los centros educativos, es decir, poder tener un rincón de materiales donde poder acudir sin que sean exclusivos. Eso es lo bueno, que aunque un centro esté asesorado por una Organización, ese centro educativo pueda acceder a cualquiera de los materiales y recursos que la Coordinadora pone a su alcance a través de todas las organizaciones que están en la Coordinadora, evitando que caigamos en el mismo centro cinco ONGD para hacer lo mismo”⁴⁰².

En este mismo año del 2006 el Departamento de Educación del gobierno de Navarra incluyó, por primera vez, en su plan de formación anual dirigido al profesorado de todos los niveles educativos, unos Talleres de ED con la finalidad de dar a conocer los servicios y materiales de la Coordinadora. En esta formación participaron treinta y seis profesores-as que conocieron las propuestas de doce ONGD para fomentar la solidaridad en el aula⁴⁰³.

“Cada año se ha ofrecido al menos un curso teórico-práctico que ha tocado diferentes temáticas. Siempre ha habido una parte teórica y otra práctica de experiencias de centro y de ONGD, que ha ido evolucionando y ha tenido sus variantes. También se daban unos Talleres en los que las ONG pasaban a presentar sus materiales. Todo ello ha ido evolucionando, cambiando, mejorando en función de la experiencia del año anterior”⁴⁰⁴.

El interés por parte de la Coordinadora por ofrecer formación en ED dirigido al profesorado ha facilitado su promoción y que haya empezado a ser conocida entre los-as docentes. Así mismo, su asesoramiento y progresiva coordinación con el Departamento de Educación ha posibilitado que se abra una línea de planificación más continuada y a más largo plazo que supere la formación puntual de cursos y talleres que hemos mencionado.

7.3.2. El necesario soporte administrativo: Se abre un camino en el Departamento de Educación

Con la inclusión dentro del Plan anual de formación del profesorado de los talleres de ED en el 2006 antes mencionados, y con la incorporación de algunas personas al Departamento de Educación con formación previa en ED en el 2007, se inicia un proceso orientado a promocionar la ED en los centros educativos y cumplir la normativa vigente. En esta línea se realizará una propuesta de creación de una Asesoría de proyectos de cooperación internacional al desarrollo dentro del Departamento y se diseñará un programa específico de formación en ED dirigido al profesorado. En este momento, le corresponde a la Asesoría de Temas transversales y Educación en Valores, entre otras funciones, la de la promoción de la ED en el sistema educativo⁴⁰⁵. Como señala Carlos Cristóbal:

⁴⁰¹ Entrevista realizada a Irune Lekaroz, Pamplona, 20 de enero de 2012

⁴⁰² *Ibidem*

⁴⁰³ Memoria de actividades 2006, p. 18

⁴⁰⁴ Entrevista realizada a Irune Lekaroz, Pamplona, 20 de enero de 2012

⁴⁰⁵ Por diferentes modificaciones en la estructura del Departamento, posteriormente se incluye en el Negociado de formación e Innovación Educativa

“La Asesoría de Educación en Valores es un saco sin fondo de muchos temas que llegan al Departamento, que no tienen un anclaje muy claro y que nos las atribuyen, como es la educación medioambiental, educación para la salud, etc. Sin embargo, la ED sí que estaba muy claro que era función nuestra. Por dos razones: la primera es porque el que llevaba el tema de Educación en Valores era también el representante en el Consejo Navarro, (por lo que era necesario conocer qué era la ED y la Cooperación internacional) y la segunda, porque dentro de la formación al profesorado que organizábamos desde nuestra sección, había jornadas, cursos, etc. que se hacían en colaboración con la Coordinadora de ONGs. Por tanto, una de mis funciones son los temas de ED, y poco a poco voy conociendo cómo se entiende esta cuestión dentro del Departamento”⁴⁰⁶.

En cuanto al Consejo Navarro de cooperación, hay que destacar que aunque siempre había habido un representante del Departamento de Educación desde su creación en 1996, su cometido:

“Estaba más enfocado a la situación multicultural en Navarra y las implicaciones educativas que conlleva, (más apoyo especial por el número de alumnos-as emigrantes) que a abrir la visión de los centros hacia los problemas de otros países. Esa era mi impresión, yo no encontré ningún documento, ni nada anterior a mi incorporación al Departamento en el 2007”⁴⁰⁷.

En la propia estructura organizativa del Departamento de Educación, existían además otras áreas emergentes, que por sus funciones y temáticas (género, multiculturalidad, etc.) podríamos considerarlas cercanas a la ED. Es el caso del Servicio de atención a la diversidad, multiculturalidad e inmigración, que realiza un importante acompañamiento y asesoramiento a centros educativos en estos temas⁴⁰⁸. Sin embargo, es necesario la incorporación de la “visión sur” para poder considerar su labor como propiamente de ED.

A pesar de que el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra considera la ED como parte del área transversal de Educación para la Paz⁴⁰⁹ y de que existen subvenciones anuales para sensibilización y educación, los testimonios de las personas entrevistadas del Departamento de Educación reflejan que no había una planificación a medio y largo plazo de estrategias de incorporación de la ED anterior al 2007. En el diagnóstico de la Estrategia Navarra de ED (2009-2012) ya se recogía esta situación, señalando que no existían “estrategias para integrar la ED en la educación formal”⁴¹⁰. Tampoco se conocía, en el Departamento, las prácticas de ED que se estaban realizando en algunos centros educativos navarros:

“En seguida tuve la sensación que faltaba una coordinación, de unos objetivos claros. Lo que se hacía era dar respuestas a momentos y a necesidades puntuales. Además había centros que estaban trabajando muy bien, como se vio en la primera edición del Premio de ED Vicente Ferrer en que hubo dos centros navarros que fueron premiados, y que sin embargo, el Departamento de Educación no lo controlaba, en el sentido bueno de la palabra controlar, es decir, que no se conocían suficientemente y no se apoyaban en el caso de que hubiera que apoyarlos”⁴¹¹.

En este contexto de falta de objetivos y de descoordinación, se valora la necesidad de empezar a planificar, formalizar y coordinar el trabajo de ED que se estaba realizando en los centros educativos navarros:

“Éramos conscientes de que se estaba dando una cantidad importante de dinero de la Administración a través de ONGD que hacían ED en las escuelas. No parecía lógico que esas actividades fueran espontáneas y que cada ONGD las organizara como las entendiera. Se crea la necesidad de formalizar de alguna forma lo que se estaba haciendo con dinero público, que

⁴⁰⁶ Entrevista realizada a Carlos Cristóbal, Pamplona, 30 de Marzo de 2012

⁴⁰⁷ *Ibidem*

⁴⁰⁸ Entrevista realizada a M^a Asun Fernández, Pamplona, 1 de agosto de 2011

⁴⁰⁹ Estrategia de Educación para el Desarrollo de Navarra (2009-2012), Cuerpo teórico, p. 30

⁴¹⁰ *Ibidem*, Anexo II, Análisis de Participación, Problemas

⁴¹¹ Entrevista realizada a Carlos Cristóbal, Pamplona, 30 de Marzo de 2012

tuvieran un control y una orientación sobre lo que queríamos que se trabajara y cómo se trabajara”⁴¹².

Los primeros pasos que atestiguan los cambios que se empiezan a producir en el Departamento de Educación se reflejan en la existencia de una propuesta de creación de una Asesoría de proyectos de cooperación dentro del Departamento así como en el diseño y puesta en práctica de un programa, a cuatro años de duración, de formación de Escuelas Solidarias dirigido al profesorado. Aunque la Asesoría de Proyectos de cooperación no es propiamente un tema específico de formación he decidido incluirlo en este apartado ya que la participación de docentes en este programa favorecería la formación y un mayor compromiso con la ED.

a) La creación de la Asesoría de Proyectos de Cooperación en el Departamento de Educación (2007)

En el 2007 se presenta una propuesta para crear una Asesoría de proyectos de cooperación dentro del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra con el objetivo de “trabajar por una implicación más activa y global del Departamento (...) especialmente en la colaboración en los programas y proyectos de Educación para el Desarrollo, y en las actuaciones de Asistencia técnica en los países con los que se colabora”⁴¹³. En su introducción se incluye como justificación de la propuesta parte del diagnóstico previo que se realizó para el I Plan Director de la Cooperación Navarra (2007-2010) en el 2005:

“Desde el punto de vista de los aspectos a mejorar, se señala la falta de un modelo propio de EpD en el Departamento, así como el insuficiente desarrollo de los criterios, baremos y formularios de dicho sector (...) Se reconoce el escaso apoyo que tienen por parte de los representantes políticos y la disminución en los últimos años del apoyo del Departamento de Educación a las áreas transversales”⁴¹⁴.

Se señala además, la aportación que el sistema educativo navarro puede desempeñar en la mejora de otros sistemas educativos:

“El sistema educativo navarro tiene una serie de capacidades y un caudal humano y técnico de experiencia pedagógica que puede ayudar a la mejora de los sistemas educativos de los países en desarrollo, por lo que considera oportuno la promoción desde el propio Departamento de Proyectos de asistencia técnica de Cooperación de contenido pedagógico en los países receptores de las Ayudas al Desarrollo”⁴¹⁵.

En esta línea de trabajo, se presenta un proyecto para “elaborar y apoyar la puesta en marcha, como programa piloto, de un proyecto de asistencia técnica y desarrollo para el fortalecimiento del sistema educativo en los campamentos de refugiados saharauis en Tinduf (Argelia)”⁴¹⁶, donde:

“La educación primaria carece de profesores formados con un nivel pedagógico adecuado, empleándose además libros de texto y planes de estudios de otros países (sobre todo Argelia) que resultan en muchas ocasiones inadecuados para la realidad saharauí”⁴¹⁷.

“Se trataba de colaborar en el mundo de la educación desde el departamento, en este caso en los Campamentos de Refugiados Saharauis. (...) Desde el Ministerio Saharauí, notificaron que no

⁴¹² *Ibidem*

⁴¹³ Propuesta de creación de la Asesoría de proyectos de cooperación en el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra, p. 1

⁴¹⁴ *Ibidem*, p. 1

⁴¹⁵ *Ibidem*, p. 1

⁴¹⁶ *Ibidem*, p. 3, Objetivos y líneas de actuación de la Asesoría

⁴¹⁷ *Ibidem*, Anexo I, p.6, sobre datos aportados por la Agencia Española de Cooperación Internacional

tenían libros propios, sino Argelinos. Ellos lo que querían eran construir un centro donde el profesorado especialista pudiera elaborar textos y realizar los libros en una pequeña imprenta”⁴¹⁸.

De entre los campos de actuación que pretendía abordar esta Asesoría de Proyectos de Cooperación, destacamos algunos, como ejemplo de objetivos que la comunidad educativa puede asumir, como son los hermanamientos entre escuelas, la aportación de material escolar, la implicación en la formación del profesorado, etc.:

- Asistencia técnica para el diseño de programas de reciclaje y formación del profesorado.
- Apoyo para la elaboración y edición de los materiales citados y de libros de texto adecuados a la realidad saharauí.
- Reactivación de escuelas de primaria (apadrinar escuelas).
- Implicación en las caravanas de ayuda humanitaria que parten de la CFN a los CRS con el objetivo de que en las mismas haya presencia continua de material escolar demandado por las autoridades saharauíes.

También hay que destacar entre los objetivos de la Asesoría los siguientes:

“Fomentar la figura del profesorado cooperante entre el personal al servicio de la Administración Foral de Navarra para su participación en actuaciones de proyectos de asistencia técnica”⁴¹⁹.

“Poner en marcha proyectos de formación para la elaboración de materiales educativos y de exposición pública para la presencia de la realidad de los países en desarrollo en los centros educativos de la Comunidad”⁴²⁰.

En la actualidad el Proyecto de asistencia técnica y desarrollo para el fortalecimiento del sistema educativo en los campamentos de refugiados saharauíes en Tinduf (Argelia):

“Es un proyecto consolidado. (...) Este proyecto se ha conseguido hacer y sigue funcionando. Fue un reto a 4 años, empezó en el 2007 con la construcción del centro, después se equipó y dotó de mobiliario, inaugurándose en marzo del 2010. Paralelamente se ha ido asesorando al profesorado saharauí”⁴²¹.

Sin embargo, hay que señalar que la gestión del proyecto no se ha realizado directamente desde el Departamento de Educación que era la idea inicial:

“Hubo un problema desde el principio, ya que a pesar de que la Ley de cooperación al Desarrollo indica que las administraciones públicas podrán impulsar proyectos de cooperación al desarrollo, no había mecanismos presupuestarios para hacerlo desde el departamento de Educación y sólo quedaba la posibilidad de realizarlo por medio de una ONGD. Por eso, aunque la iniciativa es del Departamento y el primer proyecto también, ha sido la ONGD ANARASD la que se ha encargado de organizarlo”⁴²².

A pesar de que se ha cumplido el principal objetivo de este programa piloto: el del fortalecimiento de las áreas transversales por parte del Departamento de Educación mediante la promoción de proyectos de asistencia técnica de cooperación, existe el peligro de que se convierta tan sólo en una experiencia aislada, y no se promoció su continuidad:

“Anteriormente, ni nunca se había hecho nada, ni ningún otro departamento había hecho nada en esta línea de cooperación. En los tiempos que corren, me temo que en una década no veremos más”⁴²³.

⁴¹⁸ Entrevista realizada a Carlos Cristóbal, Pamplona, 30 de Marzo de 2012

⁴¹⁹ Propuesta de creación de la Asesoría de proyectos de cooperación en el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra, p. 4, Objetivos y líneas de actuación de la Asesoría

⁴²⁰ *Ibidem*, p. 4, Objetivos y líneas de actuación de la Asesoría

⁴²¹ Entrevista realizada a Carlos Cristóbal, Pamplona, 30 de Marzo de 2012

⁴²² *Ibidem*

⁴²³ Entrevista realizada a Carlos Cristóbal, Pamplona, 30 de Marzo de 2012

b) El trabajo conjunto entre Instituciones: el Programa de Escuelas Solidarias

La otra línea de actuación que se ha abierto a partir del 2007 ha sido la puesta en marcha y consolidación del Seminario de Escuelas Solidarias (2009-2012), cuyo diseño y realización ha sido posible gracias a la coordinación entre los dos Departamentos del Gobierno del Navarra, el de Educación y la Sección de Cooperación al desarrollo, y la Coordinadora de ONGD de Navarra. Este programa institucional ha supuesto un punto de inflexión en la formación de los-as docentes ya que, por primera vez, se ha integrado dentro del Plan de Formación del Departamento de Educación un Seminario cuyo objetivo es el de introducir la ED en los centros educativos⁴²⁴:

“Pretende ser el primer paso para la creación de una red de escuelas con una importante presencia de la educación para el desarrollo y la solidaridad en sus PEC (Proyectos educativo de centro). Se entiende que el trabajo acerca de los ODM (Objetivos del Milenio) puede ser el eje vertebrador de este seminario”⁴²⁵.

El hecho de que en el diseño de esta actividad de formación se reconozca que “la incorporación de la ED y de la cooperación y solidaridad internacional a la práctica escolar es una de las prioridades del Departamento de Educación en materia de programas de educación en valores”⁴²⁶, evidencia el conocimiento y compromiso, por parte de algunas personas de la administración educativa, con respecto a la ED. Así mismo, hay que destacar, que la mejora de “la coordinación de todos los agentes implicados en el sector educativo, formativo y de investigación”⁴²⁷ ha puesto sobre la mesa la necesidad de que el Departamento de Educación asuma su responsabilidad en la implementación de la ED en el sistema educativo:

“Hasta que no se aborda la redacción del I Plan Director de la Cooperación Navarra 2007-2010, no se plantea la necesidad de coordinación entre los diferentes departamentos del Gobierno. Además con el nivel de discurso que sobre ED habíamos alcanzado, es decir, diferenciación entre sensibilización y ED; entre ámbito formal y no formal, etc. considerábamos que quien era realmente competente en esta materia era el Departamento de Educación, que ni eran las ONGD ni el Servicio de Cooperación y que Educación tenía que asumir la competencia de ED dentro del ámbito de la educación en valores, que era el planteamiento que nosotros les hacíamos. Por otra parte, en la comisión de ED del Consejo el representante de Educación transmitía que se daba un cierto bombardeo por parte de las ONGD en los centros educativos, y que aunque era una acción necesaria que había que realizar, también había que coordinarla y ordenarla, y era necesario introducir formación dirigida al profesorado (...) Todas estas ideas se fueron vertieron en la Estrategia Navarra de ED”⁴²⁸.

“La coordinación ha posibilitado que el Seminario cuaje. Cada Institución tiene funciones diferentes pero las tres respaldan el proyecto. El Servicio de cooperación lo financia y lo apoya, el Departamento de Educación lo posibilita y lo fomenta, y la Coordinadora y las ONGs lo que hacen es diseñarlo, implementarlo, ejecutarlo y trabajarlo. El Seminario tiene las tres patas que decimos”⁴²⁹.

Este programa de formación de Escuelas Solidarias quedó recogido en la Estrategia Navarra de ED (2009-2012) como una de las medidas estratégicas a realizar:

“En el año 2009 se pone en marcha una experiencia piloto de Seminario con presencia de distintos centros educativos, que sea el embrión de una “red de Escuelas Solidarias” con la implicación de

⁴²⁴ Bajo el título tan significativo de “Escuelas por la solidaridad: una propuesta de trabajo para la incorporación de la ED en los centros educativos” se inició esta formación más conocida como Seminario de Escuelas Solidarias

⁴²⁵ Programa institucional de Educación para el Desarrollo: centros educativos

⁴²⁶ En el diseño de la formación consta la Sección de Innovación educativa del Departamento de Educación

⁴²⁷ Estrategia de Educación para el Desarrollo del Gobierno de Navarra (2009-2012), p. 8

⁴²⁸ Entrevista realizada a Andrés Carbonero, 17 de Enero del 2011

⁴²⁹ Entrevista realizada a Irune Lekaroz, Pamplona, 20 de enero de 2012

un número determinado de centros educativos y se asesora técnicamente en EpD a los centros educativos y al profesorado”⁴³⁰.

“Introducir la formación en Educación para El Desarrollo al Profesorado de una manera práctica y en los propios centros educativos, que atienda tanto al profesor/a individualmente como a los grupos de trabajo que se puedan formar en los centros”⁴³¹.

Desde la investigación Atando Cabos, publicada en el 2004, ya se había detectado una falta de preparación en ED del profesorado que era necesario subsanar. Las personas que han participado en el diseño y puesta en marcha de este programa de Escuelas Solidarias han confirmado que existía esta problemática:

“Cuando se empezó a fraguar el programa de Escuelas Solidarias, nuestra pretensión era crear una red de escuelas, que hubiera un compromiso con la ED en esas escuelas. Sin embargo, el representante de Educación, insistía en que había que ir más despacio, porque este tema no estaba tan desarrollado, y era necesario formar al profesorado primero”⁴³².

Además, se da la circunstancia de que en la mayoría de los casos, los-as docentes que trabajan desde el enfoque de la ED lo hacen por una motivación personal y por iniciativa propia, sin conocer el marco teórico que ampara y legitima las actividades que está desarrollando en el aula. Superar esta situación es el objetivo principal de este programa:

“La realidad es que en Navarra hay muchos docentes que por iniciativa propia, (porque es de una ONG, porque le interesa el tema, etc.) se implican y orientan su trabajo hacia la ED, pero de forma individual. Por eso, el objetivo que nos marcábamos era que fuera un proceso de implicación de todo el centro educativo. Una de los problemas que el Programa de Escuelas Solidarias quiere evitar es que los centros que trabajan la ED no sea por una iniciativa personal, porque luego cuando las personas que lo han promovido se van del centro esta línea se muere. Por eso, uno de los ideales es que la implicación del centro sea del centro y que sea parte de la programación anual”⁴³³.

No cabe duda, que la coincidencia del proceso de maduración de este Seminario con el diseño de la Estrategia de Educación para el Desarrollo del Gobierno de Navarra ha favorecido la puesta en marcha del programa, ya que “la Estrategia se realizó con la implicación de todos los agentes que realizan educación, por lo que era un buen momento para que este Seminario empezara a cuajarse”⁴³⁴. Sin embargo, hay que señalar que el compromiso y la iniciativa de personas concretas, con una sensibilidad y formación previa en ED, ha sido lo que realmente ha posibilitado la adopción de medidas que han impulsado esta formación. En palabras de Irune Lekaroz, de la Coordinadora de ONGD de Navarra⁴³⁵:

“Carlos Cristóbal (Jefe del Negociado de Programas de Innovación, Sección de Innovación Educativa) e Itziar Amonarriz, (Sección de Innovación Educativa, Servicio de Formación e Innovación Educativa) facilitaron con su implicación la creación del Seminario de Escuelas Solidarias. A ellos se les ocurrió que los Cursos y Talleres que veníamos realizando evolucionaran a un Seminario que abarcara todo el curso escolar”⁴³⁶.

“Los Cursos y Talleres de formación al profesorado se mantienen con éxito relativamente escaso, - no asistían más de treinta personas, algunas todos los años-, y éramos conscientes de que así no se conseguía promocionar la ED. Por ello nos planteamos que había que generar una red de centros

⁴³⁰ Estrategia de Educación para el Desarrollo del Gobierno de Navarra (2009-2012), p.19

⁴³¹ *Ibidem*, Eje 2, punto 2.1.B.1. p.19

⁴³² Entrevista realizada a Andrés Carbonero, Pamplona, 17 de Enero de 2012

⁴³³ Entrevista realizada a Carlos Cristóbal, Pamplona, 28 de Julio de 2011

⁴³⁴ Entrevista realizada a Irune Lekaroz, 20 de enero de 2011

⁴³⁵ *Ibidem*

⁴³⁶ Entrevista realizada a Irune Lekaroz, 20 de enero de 2011

que estuvieran haciendo ED, porque había gente que la estaba trabajando, incluso muchas veces muy integrada en el Currículo. Se plantea que unos puedan aprender de otros”⁴³⁷.

El Seminario de Escuelas Solidarias está incluido desde el curso académico 2009-2010 dentro del Plan de Formación al Profesorado del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra. Está dirigido a grupos de profesores-as de diferentes centros educativos y se realiza a lo largo de todo el curso escolar. En el siguiente cuadro se recogen las principales características de este modelo de formación:

Cuadro 15: Características principales del Seminario de Escuelas Solidarias⁴³⁸

- Se forman grupos de trabajo de al menos tres profesores-as en cada centro educativo. A partir de esta la última edición ya no es necesario formar grupo en el propio centro, abriéndose la posibilidad a que sea intercentros
- El Departamento de Educación reconoce con créditos esta formación (concede certificación de entre 35 y 50 horas de formación)
- El centro educativo recibe una ayuda económica como apoyo para materiales y recursos y recibe al final de esta experiencia la acreditación de Escuela Solidaria.
- La Coordinadora de ONGD acompaña el proceso a través de la Asesoría educativa y facilita los contactos con diferentes ONGD
- El grupo de docentes que forman el grupo de trabajo reciben formación y asesoramiento por parte de ONGD o de la Coordinadora. El proceso se realiza con el profesorado no con el alumnado, bajo el principio de formar a multiplicadores.
- Cada centro elabora un proyecto de ED para todo el curso escolar y, tras realizar una evaluación, se recoge en una memoria
- Todo el trabajo de Escuelas Solidarias se coordina y supervisa desde la Coordinadora de ONGD.

Fuente: elaboración propia

Hay que destacar que esta estrategia de introducción de la ED en el ámbito Formal, se ha convertido en todo un referente, despertado el interés de otros organismos de fuera de Navarra por conocerlo y ponerlo en práctica. Como señala Marian Pascual, asesora técnica de la Coordinadora en la actualidad:

“Nos han llamado de la Federación de ONGD de España para que les contemos la experiencia del Seminario de Escuelas Solidarias ya que les parece muy interesante y quieren tenerla como modelo. Es verdad que en cuanto a formación dirigida al profesorado ha sido muy pionera e innovadora”⁴³⁹.

En efecto, este modelo de formación ha sido un punto de inflexión importante, ya que por primera vez, el Departamento de Educación asumiendo su competencia en este tema se ha coordinado con el resto de agentes de la ED en Navarra, abriéndose un camino que puede llevar al reconocimiento oficial de la ED por parte de la administración educativa.

Sin embargo, este programa de Escuelas Solidarias tiene sus limitaciones a la hora de llegar a todo el colectivo docente, tal y como podremos analizar en el siguiente punto de esta investigación.

⁴³⁷ Entrevista realizada a Carlos Cristóbal, Pamplona, 28 de Julio de 2011

⁴³⁸ Memoria Anual (2010) de la Coordinadora de ONGD Navarra

⁴³⁹ Entrevista realizada a Marian Pascual, Pamplona, 20 de enero de 2012

7.4. Del compromiso personal a la práctica educativa: El Premio Nacional de Educación para el Desarrollo Vicente Ferrer y el Seminario de Escuelas Solidarias

Ya hemos señalado que, por lo general, la inclusión de la ED en el aula responde más a un compromiso personal que a la propia exigencia de la labor docente. En la mayoría de los casos, los-as profesores que introducen la ED en el aula lo hacen, sobre todo, por un compromiso personal que les lleva a trabajar el valor de la solidaridad con sus alumnos-as. Los responsables del Departamento de Educación que asesoran en materia de ED conocen, por experiencia propia, esta situación:

“Los docentes que trabajan la ED lo hacen por razones personales y porque socialmente está implicado o conoce una ONGD. Por experiencia sabemos que normalmente no es ni la administración ni la dirección de los centros la que impulsa estas cuestiones. Además, hay mucha diferencia entre la enseñanza pública y la concertada porque hay Compañías que tienen sus propias ONG y que trabajan todo esto”,⁴⁴⁰.

“Durante todos mis años de labor educativa en el aula he intentado que la ED fuera un eje transversal que empapara la vida diaria en la escuela y abriera las puertas al mundo y a la concienciación social”,⁴⁴¹.

Además, hay que destacar que son muchos-as los-as docentes que trabajan desde este enfoque, a veces incluso sin saberlo, motivados por el deseo de buscar alternativas a los retos de la sociedad actual y llevar a la práctica una metodología de trabajo más acorde con sus propios valores éticos. Como señala Juan José Celorio Díaz:

“Se hace evidente la crisis del curriculum tradicional incapaz de responder a las claves socioculturales de las nuevas generaciones, ni a las demandas estratégicas de formar una ciudadanía con un sistema de valores alternativo al dominante. Esto provoca que centros y grupos de docentes, autónomamente o en conexión con plataformas externas, se encuentren cada vez más interesados en buscar formas más integrales y transformadoras para el desarrollo de una Educación que apueste desde un Compromiso Ético y Valorativo por prácticas de innovación y renovación pedagógica donde la Solidaridad y la Cooperación formen parte de un universo cultural que impregne toda la actividad y construcción individual y colectiva. En esta dirección es evidente que allá donde la apuesta por la transversalidad es más integralmente transformadora, global y consecuente, allá donde los agentes implicados adquieren mayor compromiso, la escuela consigue transformaciones en su interior y las proyecta al medio social”,⁴⁴².

No es un objetivo de este trabajo de investigación realizar un estudio cuantitativo del número de centros educativos que trabajan la ED. Sin embargo, he considerado de interés realizar una aproximación a esta cuestión a partir de dos indicativos que pueden permitirnos dibujar, en líneas generales, cuál es el panorama de la ED en la Educación Formal en Navarra: la participación en el Premio Nacional de Educación para el Desarrollo Vicente Ferrer y en el Seminario de Escuelas Solidarias.

Como hemos señalado anteriormente, en el 2009 se convocó por primera vez el premio de ED Vicente Ferrer organizado conjuntamente por la Agencia española de cooperación internacional al desarrollo y el Ministerio de Educación. Este premio respondía al compromiso, siguiendo las directrices europeas, de crear “programas de colaboración a más corto plazo que promuevan la ED e impliquen a los organismos gubernamentales

⁴⁴⁰ Entrevista realizada a Carlos Cristóbal, Pamplona, 28 de Julio de 2011

⁴⁴¹ Entrevista realizada a Maite Ongay en Pamplona el 2 de febrero del 2012

⁴⁴² CELORIO DÍAZ, J.J. “Educación para el Desarrollo. Educar en y para la cooperación y la solidaridad” en *Contextos Educativos*, 3, 2000, p.35

responsables de la cooperación al desarrollo y de la enseñanza formal”⁴⁴³. A pesar de que no se conociera ningún reconocimiento anterior a la labor docente en torno a la solidaridad y a la cooperación entre los pueblos y que la convocatoria del premio saliera a finales del curso escolar (mayo-junio del 2009) algunos centros navarros presentaron los proyectos que estaban realizando. Algunos de los testimonios de los-as docentes que participaron en esta convocatoria evidencian la sorpresa que produjo conocer que el Ministerio de Educación premiara este tipo de prácticas educativas:

“Cuando me enteré de que se había convocado este premio mi sorpresa fue grande. (...) El proyecto que estábamos realizando no había tenido por parte del claustro la respuesta que esperábamos y nos sentíamos, en algunos momentos, bastante solas. En la escuela no estábamos viviendo tiempos fáciles con nuestra labor en la comisión de multiculturalidad, por lo que conocer que la Administración educativa valoraba este tipo de trabajo nos dio mucho ánimo”⁴⁴⁴.

En conjunto, se desconoce el número de centros educativos que trabajan la ED en Navarra. Sin embargo, son ya seis los centros educativos navarros que han sido premiados en las tres convocatorias de este premio, siendo Navarra la segunda comunidad con mayor número de centros premiados, lo que supone que un 11,11% del total le ha correspondido a Navarra⁴⁴⁵. El hecho de que haya centros que hayan sido premiados en esta convocatoria y que otros cinco centros⁴⁴⁶ hayan tenido la capacidad también de presentarse demuestra que hay centros que destacan por su trabajo en la línea de la ED y que pueden ser un referente para otros. De momento, no se ha realizado ninguna investigación que recoja la repercusión que este premio haya podido tener en los propios centros educativos. Un estudio de estas características abriría nuevos espacios de investigación sobre cuáles pueden ser los puntos fuertes y los débiles, susceptibles de mejora, que pueden contribuir a la implementación de la ED en el sistema educativo.

Otro indicador que puede acercarnos a la situación de la ED en la Educación Formal en Navarra es conocer el interés que ha suscitado el Seminario de Escuelas solidarias:

“La verdad es que la respuesta de los centros el primer año no fue muy positiva, tan sólo se apuntaron tres centros. Ya sabes que, a veces, entre los centros y la administración no hay una relación muy clara y aunque haces ofertas interesantísimas el profesorado no llega a conocerlas porque se quedan en la mesa del jefe de estudios o del director del centro y no pasan de ahí”⁴⁴⁷.

En efecto, este testimonio apunta a una de las razones que han podido influir en que esta convocatoria hubiera despertado tan poco interés en su primer año de andadura y que está relacionada con los canales de transmisión de la información que se utilizan en los centros. Es una realidad que el trasvase de la información sobre ED que llega al centro (la que envía el Departamento de Educación sobre Campaña por la Educación, etc., o los materiales educativos enviados por ONGD) está condicionada y depende de la propia motivación y conocimiento que sobre la ED tenga el equipo directivo o las personas encargadas de su transmisión.

⁴⁴³ Orden AEC/1280/2009, de 14 de mayo, por la que se crean los Premios Nacionales de Educación para el Desarrollo en centros docentes sostenidos con fondos públicos, se establecen las bases para su concesión y se convocan los correspondientes al año 2009

⁴⁴⁴ Entrevista realizada a Maite Ongay, Pamplona, 2 de febrero de 2012

⁴⁴⁵ Centros premiados y modalidades: 1ª Convocatoria (2.008-2.009): CEIP Arturo Kanpion y CEIP San Francisco. 2ª Convocatoria (2.009-2.010): CEIP Arbizu. 3ª Convocatoria (2.010-2.011): CEIP Añorbe, CEIP Buztintxuri y CIP Tafalla.

⁴⁴⁶ Centros educativos que se han presentado: 1ª Convocatoria (2.008-2.009): Colegio Hijas de Jesús (en las modalidades de Infantil, Primaria y Secundaria). 2ª Convocatoria (2.009-2.010): Colegio Santa Teresa (modalidad Secundaria), CIP Tafalla (modalidad Formación Profesional), CEIP Ermitaberri (modalidad Infantil y Primaria). 3ª Convocatoria (2.010-2.011): Centro FP María Inmaculada (modalidad Formación Profesional)

⁴⁴⁷ Entrevista realizada a Carlos Cristóbal, Pamplona, 28 de Julio de 2011

No obstante, a pesar de que en esta primera edición tan solo participaron tres centros educativos en este Seminario (curso escolar 2009-2010), hay que destacar que a uno de ellos, al CEIP Arbizu, se le concedió el Premio de Educación para el Desarrollo Vicente Ferrer en su segunda edición (2010). Efectivamente:

“Un hecho que acompaña al Seminario de Escuelas Solidarias es la aparición del Premio de ED Vicente Ferrer. A partir de la aparición de esta convocatoria a los participantes del Seminario se les invita a que se presenten a este Premio”⁴⁴⁸.

En septiembre del 2010 se celebró un Encuentro de Escuelas Solidarias en el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra, en el que participaron más de 100 personas (entre ONGD, centros educativos, organizadores y colaboradores). Fue un encuentro que sirvió como medio de difusión de este programa, y de reconocimiento por parte del Departamento de Educación a los centros que habían sido premiados con el Premio de Educación para el Desarrollo Vicente Ferrer hasta esa fecha. Todos los centros, premiados y no premiados, tuvieron la oportunidad de exponer las experiencias de Buenas Prácticas en ED realizadas en sus centros educativos. En el segundo año del Seminario de Escuelas Solidarias (2010-2011) fueron quince los centros que realizaron esta formación, resultando dos de ellos también galardonados con el Premio de Educación para el Desarrollo Vicente Ferrer: CEIP Buztintxuri y CEIP Añorbe. Se da la circunstancia de que estos dos centros también participaron en un proyecto de formación orientada a despertar el interés del profesorado por la ED⁴⁴⁹. En la tercera edición del Seminario (2011-2012) han participado veintidós centros, además de algunos-as profesores de diferentes centros en la modalidad de intercentros.

A partir de los dos indicadores que hemos utilizado hemos podido conocer que en Navarra existen centros que están trabajando desde el enfoque de la ED con total normalidad. No obstante, es evidente que su incorporación ha sido relativamente reciente, estando muy relacionada con la formación recibida por los-as docentes en ED. Existe, por tanto, en Navarra un panorama muy desigual en cuanto a la inclusión de la ED se refiere, con centros educativos que pueden ser considerados modelos de referencia para la implementación de la ED, y una gran mayoría, en los que su presencia es inexistente o recae en iniciativas particulares que suponen un gran desgaste personal y profesional.

A pesar del aumento progresivo del número de centros participantes en el Seminario de Escuelas Solidarias, no deja de ser un porcentaje de participación muy bajo con respecto al cómputo total de centros educativos que hay en Navarra⁴⁵⁰. Por eso, es necesario abordar líneas estratégicas de implementación de la ED que tengan como objetivo llegar al mayor número posible de docentes. En este sentido, hay que señalar que uno de los trabajos de investigación más recientes han demostrado que cuando se ha realizado un esfuerzo por dar a conocer al profesorado qué es la ED y el lugar que ocupa en el currículo la respuesta de los docentes ha sido muy positiva y se ha despertado el interés por recibir formación. Ello nos lleva a concluir que es necesario poner en marcha nuevas vías de formación orientadas a despertar la motivación e incentivar el estímulo primero:

“El Seminario de Escuelas Solidarias tiene ya una trayectoria que habría que habría que revisar, porque tiene sus limitaciones. (...) Dada su trayectoria en el asesoramiento a centros, tanto la Coordinadora de ONGD, como IPES podrían liderar una formación a gran escala”⁴⁵¹.

⁴⁴⁸ Entrevista realizada a Irune Lekaroz, 20 de enero de 2011

⁴⁴⁹ En el apartado de conclusiones de este trabajo de investigación incluiré información sobre esta formación.

⁴⁵⁰ En la actualidad hay 171 centros públicos de Educación Infantil y Primaria, 57 IESOS e IES y Y 66 centros concertados (de los cuales algunos tiene Educación Infantil y Primaria y otros las etapas), lo que hace un total de 294 centros educativos en Navarra

⁴⁵¹ Entrevista realizada a Andrés Carbonero, 17 de Enero del 2011

CONCLUSIONES, APORTACIONES DESDE LA PRÁCTICA Y VÍAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

Desde el punto de vista histórico, la ED cuenta con una trayectoria consolidada cuyo inicio se enmarca al término de la II Guerra Mundial. El nuevo contexto en las relaciones internacionales, que se creó tras la guerra, dio paso al surgimiento del sistema de cooperación internacional al desarrollo, en cuyo ámbito nacerá la ED. La magnitud y crudeza de la guerra evidenció la necesidad de buscar vías pacíficas a la resolución de los conflictos surgiendo movimientos sociales y diferentes corrientes educativas que ponían en el centro de sus reivindicaciones el derecho a la igualdad de todas las personas, el respeto a los derechos humanos y la paz.

Con el surgimiento de la ONU en 1945 se asume, por primera vez a nivel internacional, el compromiso de velar por la paz y realizar cooperación al desarrollo con el objetivo de solucionar los problemas internacionales de carácter económico, social, cultural y humanitario. El reconocimiento formal del “derecho a la igualdad entre las personas” recogido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 es un fiel reflejo del auge que las ideas democráticas y pacifistas estaban adquiriendo en la sociedad de la posguerra, y que tuvieron una clara influencia en la progresiva democratización posterior de los modelos políticos y constitucionales.

También se sitúa en los años posteriores a la II Guerra Mundial el surgimiento de las primeras ONG de Desarrollo (ONGD) y el inicio de la llamada Cooperación No Gubernamental en Europa. Será en este ámbito de la cooperación internacional al desarrollo donde surgirá la ED, impulsada principalmente por las ONG, que empiezan a cuestionarse muchas de las prácticas de la cooperación, y a plantearse que era necesario educar a la población del Norte para que se dieran cambios de actitudes y de compromiso en la lucha contra la pobreza y la exclusión. En efecto, pronto quedó evidente que la implantación del modelo occidental de desarrollo en los países del Sur no sólo había servido para explotar a estas naciones, empobreciéndolas y desestabilizándolas todavía aún más, sino que además se les había dejado sin capacidad de decisión en las principales instituciones supranacionales que se fueron creando: ONU, FMI, BM, OMC, etc. Incluso, han sido algunas de las prácticas de la cooperación –que en numerosas ocasiones se ha entendido como “generosidad” hacia sociedades “primitivas” que eran obstáculo para su propia modernización-, el origen de los estereotipos y tópicos que persisten todavía, hoy en día, sobre otras culturas. Por estos motivos, tanto la Ayuda Oficial al Desarrollo como las políticas de cooperación de las ONGD han ido evolucionando adaptándose a las críticas que sobre el desarrollo se han venido produciendo.

En el mundo de la cooperación, además, se empezó a hablar de la interdependencia global, siendo cada vez más evidente que las problemáticas relacionadas con la conservación de la naturaleza y la preservación de la vida humana en la tierra -que hasta hacía bien poco parecían circunscritas a una región determinada- estaban adquiriendo un carácter global y que, por tanto, las acciones locales repercutían en el conjunto y viceversa. Como consecuencia de ello, comienza a hablarse de Globalización en la misma época en que se publica el primer Informe de Desarrollo Humano (1990). Este informe anual, que se realiza a partir de datos empíricos ha supuesto una forma diferente de concebir y medir el desarrollo, (siendo la cara de los que anualmente presentaba el Banco Mundial), teniendo un profundo impacto en

las políticas de desarrollo en todo el mundo. Es evidente, que existen dos visiones contrapuestas sobre el papel que debe desempeñar la Cooperación internacional al desarrollo: el modelo liberal-conservador de la Ayuda al Desarrollo y el modelo de cooperación basado en la universalización de los derechos humanos y el Desarrollo humano.

En cuanto a la ED hay que señalar que también ha ido evolucionando a lo largo del tiempo, tanto en su concepto como en sus prácticas, desde enfoques ligados al punto de vista de la caridad hasta el actual de la ED de quinta generación definida como una ED para la Ciudadanía Global. Durante este proceso evolutivo se han ido incorporando otras temáticas como son la cuestión de género, la sostenibilidad medioambiental, etc., y también nuevos actores, de entre los cuales hay que destacar en el ámbito formal al profesorado. A partir de la década de los noventa la ED ha identificado como uno de sus objetivos la extensión de una conciencia crítica entre la ciudadanía con el fin de lograr su movilización y compromiso para promover el Desarrollo Humano, tanto en los países del Norte como del Sur. Se incide, por tanto, en la necesidad de participación de la sociedad civil en la construcción de modelos de desarrollo más justos y equitativos.

Durante toda la segunda mitad del siglo XX han sido muchos los documentos oficiales y corrientes pedagógicas que han señalado a la Educación como uno de los instrumentos esenciales para la construcción de un mundo más justo. Sin embargo, han sido las ONGD quienes han ido por delante del Sistema educativo en cuanto a la búsqueda de la justicia social y el compromiso solidario. En efecto, muchas de las unidades didácticas y proyectos pedagógicos de calidad, en sus contenidos y propuestas metodológicas, han sido desarrolladas por las ONGD, gracias al compromiso y colaboración de docentes y alumnado de muchos centros educativos.

No obstante, como consecuencia de los procesos migratorios que han dado lugar a sociedades multiculturales en Europa, la necesidad de cohesión, los conflictos sociales internos, etc., la Unión Europea y sus Estados miembro han puesto en marcha una “nueva estrategia educativa, similar al que venían impulsando las ONGD y los movimientos sociales, con el nombre de Educación para la Ciudadanía Democrática. Estas líneas de trabajo han sido promovidas y respaldadas por la ONU, la Unión Europea, el Consejo de Europa, las instituciones de Cooperación, las ONGD, los movimientos de la sociedad civil y diferentes asociaciones y colectivos pedagógicos. Aunque la ED nace como un ámbito estratégico de la cooperación, a lo largo de los años ha ido adquiriendo presencia en los diferentes Sistemas educativos europeos, desarrollándose un marco normativo que a nivel internacional ha ido marcando esta tendencia de inclusión de la ED en la Educación Formal, inspirando y siendo el pilar de la normativa estatal y a su vez, de las diferentes leyes y marcos institucionales que se han ido desarrollando en las Comunidades Autónomas posteriormente.

En Navarra, a partir de 1991 en que se crea el Servicio de Cooperación dependiente del gobierno de Navarra se inicia un proceso en el que se irá configurando el marco institucional y normativo que regulará las acciones que se lleven a cabo en el ámbito de la cooperación y la ED en esta Comunidad. No obstante, hay que destacar que las movilizaciones sociales en torno a cuestiones de la solidaridad internacional y cooperación para el desarrollo -como fue la reclamación del 0,7%- así como la fuerte base social ligada a ONG que existía en Navarra, tuvieron una clara influencia en este proceso. Hasta la fecha, en Navarra se ha constituido un Consejo Navarro de ED (1996), se ha elaborado una Ley de cooperación (2001), y se han realizado dos planes directores (2007-2010 y 2011-2014) en los cuales se incluye a la ED como ámbito prioritario de actuación. También se ha elaborado la Estrategia Sectorial de ED

(2009-2012) con el fin de avanzar en su aplicación y puesta en práctica y en la que se atribuye al profesorado la función de agente de la ED. En este proceso de creación del marco institucional y normativo destaca la contribución de la Coordinadora de ONGD como representante de la sociedad civil.

En cuanto al lugar que la ED ocupa dentro de la legislación educativa, esta investigación ha constatado que ambas comparten unos mismos fines y principios educativos fácilmente identificables. Efectivamente, los objetivos que podríamos aglutinar en torno a la consecución de un Desarrollo Humano justo y equitativo se encuentran tanto en la LOE como en los diferentes Decretos Forales que establecen los currículos de todas las etapas educativas de Navarra. Además, si algo caracteriza a la ED es que el proceso de enseñanza-aprendizaje está orientado a la adquisición de conocimientos, habilidades y valores con el fin de concienciar sobre los derechos y responsabilidades para con la comunidad local y global. Es decir, la finalidad de la educación está encaminada a capacitar a las personas para que puedan argumentar, participar, actuar, resolver conflictos y asumir derechos y responsabilidades tanto en el aula como en la vida cotidiana. Lo cual no deja de estar relacionado con las llamadas competencias básicas cuya adquisición establece la legislación educativa vigente.

También ha quedado evidente en esta investigación, que el currículo navarro cuenta con unas características propias que permiten y favorecen la inclusión de la ED en los Proyectos Educativos de Centro (PEC). Nos referimos al principio de autonomía pedagógica, la actividad investigadora a partir de la práctica docente, la evaluación, la participación de las familias, etc., entre otros aspectos que favorecen la introducción de la ED dentro del Sistema Educativo. En definitiva, la LOE y el currículo son una oportunidad importante para la innovación educativa y para orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje en pos de la cohesión social y la equidad.

Otra aportación de esta investigación es visibilizar y dar a conocer el valor educativo que tiene la ED al contribuir a reducir el fracaso escolar, que es uno de los principales problemas del Sistema educativo en la actualidad.

Sin embargo, a pesar de todo su potencial y de lo avanzado que se encuentra el discurso legal, la ED tiene poca presencia y es muy desigual en los centros educativos navarros.

Una de las razones principales que explican esta situación es la falta de coordinación, que hasta hace bien poco, ha existido entre la administración educativa y la de cooperación y que ha impedido establecer estrategias orientadas a dar a conocer los avances que se han producido en la legislación. A partir del I Plan Director (2007-2010) se ha establecido como línea de mejora la coordinación institucional, siendo la puesta en marcha del Programa de Escuelas Solidarias⁴⁵², un buen ejemplo de que la coordinación entre los principales agentes de la ED favorece su promoción en el sistema educativo.

No obstante, la causa principal que explica la escasa implantación de la ED en los centros educativos, es la falta de formación que en este ámbito tiene el profesorado, como se pudo constatar en una investigación que realicé hace algo más de una año⁴⁵³. Como

⁴⁵² Su puesta en marcha ha sido fruto de la coordinación institucional entre los principales agentes de la ED en Navarra, es decir, el Departamento de Educación, la Sección de Cooperación y la Coordinadora de ONGD-Navarra

⁴⁵³ El departamento de educación me concedió una licencia por estudios que me permitió realizar esta investigación con la finalidad de dar formación y despertar la motivación por la ED del profesorado. Dicha investigación fue realizada en el curso escolar 2010-2011 en siete centros educativos de la red pública de Navarra (cinco de Educación infantil y primaria y dos de secundaria. Los resultados de esta investigación están recogidos en la Comunicación “Una experiencia de

aportación desde la práctica a esta cuestión haré referencia a algunos aspectos que se desprenden de las conclusiones de ese estudio:

- Aunque un 63,41% de los-as docentes conoce el término de ED, sólo un 41,46% se siente capaz de hacer una definición sobre este concepto, lo cual es un reflejo de la falta de conocimiento que se tiene a nivel conceptual y teórico. De otros porcentajes, como el de que sólo un 53,65% de los-as docentes conoce qué son “Los Objetivos del Milenio” se puede deducir que los esfuerzos realizados por los diferentes organismos competentes para sensibilizar a la sociedad en general, y a los-as docentes, en particular, sobre la trascendencia de estos objetivos, no han sido suficientes, lo cual ha repercutido en que apenas se estén trabajando en los centros educativos.
- Mucho más significativo son los datos que evidencian que el profesorado apenas conoce la existencia de los diferentes organismos de la Administración relacionados con la ED. El 92,68% de los-as docentes, por ejemplo, no conoce que existe el Servicio de Cooperación del Gobierno de Navarra ni la función que desempeña. Un 64,63% tampoco sabe que hay una Coordinadora de ONGD en Navarra y un 78,04% desconoce que desempeñe una función de asesoramiento al profesorado y a los centros educativos. Esta cuestión es de una gran trascendencia, ya que difícilmente el profesorado podrá beneficiarse del asesoramiento y materiales didácticos que ofrecen las diferentes ONGD de Navarra a través de la Coordinadora si no conocen su existencia. Tampoco es muy conocida la oferta de formación del Seminario de Escuelas Solidarias (sólo un 35,36% lo conoce) ni que haya habido un reconocimiento de la ED por parte del Ministerio de Educación con el Premio de ED Vicente Ferrer (un 32,92% lo conoce).
- En cuanto a la importancia que el profesorado otorga a las causas de la pobreza como contenido educativo, el estudio recoge que un 37,80% de los-as docentes no acostumbra a incluir en las asignaturas que imparte temas que ayuden a la comprensión de la existencia de la pobreza y sus posibles soluciones, frente a un 54,87% que sí (un 7,32% no contesta)⁴⁵⁴.
- Otro aspecto significativo que recoge este estudio es que apenas se realizan iniciativas solidarias en los centros educativos de la red pública de Navarra. Un 52,44% responde que no se ha realizado ninguna iniciativa solidaria en ninguno de los centros en los que ha trabajado durante su vida laboral, mientras que un 43,90% responde que sí. Sin embargo, de entre estos últimos tan sólo cuatro personas especifican que se han realizado anualmente, y el resto que lo ha sido de forma esporádica (no más de cuatro veces en su trayectoria laboral). Un 3,66% no contestó a esta cuestión. Teniendo en cuenta que los valores solidarios se aprenden sobre todo en la práctica, estos datos reflejan la pérdida de oportunidades que en este sentido han tenido docentes, alumnos-as y comunidad escolar en general.
- En cuanto a la formación inicial un 97,64% de los-as docentes consideró que no había recibido la formación teórica y práctica necesaria para abordar en su trabajo docente la práctica de la ED en sus estudios universitarios.
- Una de las grandes aportaciones de ese estudio fue constatar que tras asistir a dos sesiones formativas de ED los profesores-as manifestaron sentir una mayor curiosidad e interés por la ED en un 84,70% frente a un 15,29% que no. A un 83,52% de los docentes les parece “más necesario que antes recibir formación en ED” frente a un 12,94% que no lo considera así, y un 3,53% que no contesta. De cualquier manera, es evidente el aumentado del interés en formarse en ED con un 78,82% de docentes que quiere profundizar en la formación frente a un 11,76% que contesta que no desea hacerlo y un 9,41% que no responde. Un 83,52% de docentes apoyaría, además, un plan integral de formación en ED dirigido a todo el profesorado, familias y alumnos-as.

innovación que acerca la Educación para el Desarrollo al profesorado. Diseño y puesta en práctica de un Modelo de Formación “expres”, que he presentado al I Congreso Internacional de Estudios del Desarrollo, que tendrá lugar en Santander entre el 14 y el 16 de noviembre de 2012. reedes.org/.../i-congreso-internacional-de-estudios-del-desarrollo/.

⁴⁵⁴ Se formuló la siguiente pregunta: ¿Tienes costumbre de incluir en las diferentes asignaturas que impartes temas que ayuden a una mejor comprensión de las desigualdades del mundo actual y de las acciones que se pueden realizar para solventarlas?

- Se produjeron además, importantes cambios de opinión como son que un 95,29% valora como importante que se hagan actividades solidarias en el centro educativo. Un 92,94% considera enriquecedor mantener un hermanamiento con otra escuela (un 3,52% dice que no y un 3,52% no contesta). Incluso un 70,58% de los docentes afirma que le gustaría que el centro en el que trabaja tuviera como objetivo la ED como una de sus señas de identidad. (un 12,94% contesta que no y un 16,47% no contesta).
- Todo ello es muy significativo de la trascendencia que puede tener la puesta en marcha por parte del Departamento de Educación de estrategias orientadas a formar al colectivo docente en ED, además de evidenciar el potencial que tiene el profesorado cuando se facilitan las herramientas necesarias que favorecen su formación.

Esta cuestión a la que nos estamos refiriendo, la de ofrecer formación en ED al profesorado ha sido una de las líneas de trabajo del Instituto de Promoción de Estudios Sociales (IPES) y también de la Coordinadora de ONGD-Navarra, a ambos organismos se les puede considerar por ello pioneros en este campo. Sin embargo, la implicación por parte del Departamento de Educación en ofrecer formación ha sido bastante tardía. Hasta el 2007 en que se incluye dentro del Plan Anual de Formación dirigido al profesorado el programa de Escuelas Solidarias (a cuatro años de duración) -con el objetivo de incluir la ED en el sistema educativo a largo plazo- no se había establecido ninguna línea estratégica. Este programa, a pesar de que ha supuesto una innovación, tiene sus limitaciones al ser una oferta de formación “opcional” que además, no es demasiado conocida. La implantación de la ED requiere de planes de formación que alcancen al mayor número posible de educadores.

No obstante, hay que destacar que a pesar de este desconocimiento generalizado a nivel teórico y conceptual, son muchos los-as docentes que por “compromiso personal” trabajan desde este enfoque, incluso sin saberlo. Sin embargo, su trabajo no está suficientemente reconocido siendo su nivel de satisfacción profesional mucho mayor en aquellos centros en los que la ED está incluida en la línea educativa del centro. En este sentido hay que señalar que hasta la fecha, la implicación por parte de los equipos directivos tanto en el compromiso por transmitir información como en impulsar la ED en el centro que dirigen, ha sido un factor importante que ha contribuido a su mayor o menor implantación. Por todo ello, es necesario que el Departamento de Educación establezca como aspecto prioritario de mejora educativa la introducción de la ED en las dinámicas de los centros, y abra líneas estratégicas de formación e inclusión que hagan que la ED sea obligatoria, calificada y reconocida oficialmente.

Así mismo, es necesario que el profesorado como agente de la ED adquiriera un mayor protagonismo en este proceso de implementación de la ED en el sistema de enseñanza. Por ello, teniendo en cuenta la proliferación de definiciones que sobre ED existen, -según los actores y grupos a los que se dirige- creo de interés proponer una definición en la que el-la docente se identifique y se sienta protagonista:

“La ED en el ámbito de la educación formal requiere de docentes comprometidos con el derecho de sus alumnos-as –y el suyo propio- a conocer otras realidades y sensibilizarse con las desigualdades que existen entre las personas a la hora de acceder a unas condiciones de vida dignas. Docentes que faciliten estrategias que permitan a sus alumnos-as contextualizar los problemas cotidianos del aula y relacionarlos con los de otras personas, otras culturas y con los del pasado, presente y futuro, contribuyendo a la toma de conciencia de nuestras responsabilidades como ciudadanos de un mundo interdependiente. Docentes que susciten en su propia vida y en la de sus alumnos-as cambios positivos de actitudes, valores y prácticas que permitan superar la indiferencia ante la pobreza y las desigualdades, así como la superación de estereotipos negativos sobre otras personas y culturas. Docentes que desde la participación activa y el compromiso alienten en sus alumnos-as el deseo de contribuir a la transformación del mundo para hacerlo más justo y sostenible”.

En cuanto a las futuras vías de investigación, hay que señalar en primer lugar, que hasta la fecha, las investigaciones que se han realizado en Navarra sobre el período que va del inicio de la transición democrática hasta nuestros días se han centrado, principalmente, en aspectos como el movimiento obrero, la conflictividad laboral, el sindicalismo, la emancipación de la mujer, etc. Sin embargo, no existen estudios que aborden el tema de los movimientos de solidaridad y cooperación entre los pueblos que se han producido en esta Comunidad y que han tenido una repercusión importante en la creación del marco institucional y normativo de cooperación internacional y de ED en Navarra. En este sentido, este trabajo abre nuevas posibilidades y líneas de investigación al evidenciar que los movimientos solidarios comprometidos con la lucha contra la pobreza y a favor de una política de cooperación internacional al desarrollo también tuvieron cabida en ese contexto de movilización ciudadana que se produjo en Navarra. Son temas pendientes de estudio los movimientos en torno a la reivindicación del 0,7%, su incidencia y repercusión, el origen y evolución de la base social de las ONGD de Navarra, movimientos cristianos de base, etc., y que por su interés será necesario abordar en futuras investigaciones.

El presente estudio se ha centrado, principalmente, en el ámbito de lo formal, es decir, en lo que corresponde a la enseñanza reglada. No obstante, hay que tener en cuenta que también hay otros dos ámbitos de actuación en los que se llevan a cabo actividades de ED: el No formal y el Informal⁴⁵⁵. En este sentido, tampoco existen estudios que desde el punto de vista histórico aborden cuestiones en torno a quiénes han sido los principales actores y diferentes espacios de formación de ED en estos ámbitos.

Otras líneas de investigación de interés dentro de la enseñanza reglada serían las relacionadas con los posibles cambios que se han podido producir en los centros educativos al introducir la ED tanto en la comunidad educativa (metodológicos, actitudinales etc.) como en su entorno inmediato (barrio, pueblo, ciudad, etc.). Un ejemplo podría ser la trascendencia que haya podido tener la introducción del comercio justo. También sería interesante abordar cuestiones relacionadas con posibles diferencias entre la educación pública y la privada en cuanto a nivel de introducción de la ED, sus orígenes y evolución, así como desde qué enfoque de trabajo se aborda (caritativo, Ciudadanía Global, etc.).

El objetivo último de esta investigación ha sido dar a conocer el origen, trayectoria y evolución de la ED, el desarrollo normativo que la fundamenta y legitima y el lugar que ocupa en el currículo navarro, con el fin de dar argumentaciones sólidas que favorezcan su introducción en el Sistema educativo y contribuyan a su normalización.

⁴⁵⁵ Recordemos que en la Educación no formal el proceso educativo no está directamente dirigido a la oferta de titulaciones propias del sistema educativo de enseñanza. Sin embargo, es una formación organizada, estructurada y diseñada para grupos determinados. En la Educación informal la formación se da en espacios diferentes a los habituales, destacando las escuelas de tiempo libre y los medios de comunicación (televisión, Internet, etc.)

BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV., “Historia de la educación”, *Revista Interuniversitaria*, 30, Universidad de Salamanca, 2011
- AECID Y MINISTERIO DE EDUCACIÓN, *I Premio Nacional de Educación para el Desarrollo Vicente Ferrer 2009*, Madrid, 2010. (docentesparaeldesarrollo.blogspot.com o www.aecid.es o www.educacion.es)
- ALDECOA, J., *Historia de una maestra*, Madrid, Alfaguara, 1990
- AMANI, Colectivo., *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*, Popular, Madrid, 1994
- AMEZCUA, M. “El Protocolo de Investigación”, en FRÍAS, A. *Salud Pública y educación para la salud*, Masson, Barcelona, 2000, pp.189-199
- ANDRÉS-GALLEGO, J. *Historia de Navarra (V). El siglo XX. Colección temas de Navarra*, nº 11, Gobierno de Navarra, Pamplona, 1995
- ARANGUREN, L. Y OTROS, *Iniciativas en red, de la teoría a la práctica*, Fundación Jóvenes y Desarrollo, Madrid, 2009
- ARGIBAY, M., CELORIO, G., Y CELORIO, J.J., “Educación para el desarrollo. El espacio olvidado de la cooperación”. *Cuadernos de trabajo*, 19, Hegoa, Bilbao, 1997
- ARGIBAY, M. Y CELORIO, G. “¿Cómo superar el atasco pedagógico actual? Mundilab, laboratorio de Educación para el Desarrollo y transversalidad, una propuesta alternativa” en *Papeles*, 74, Centro de Investigaciones para la Paz (CIP), Vitoria-Gasteiz, Hegoa, 2001
- ARGIBAY, M., CELORIO, G., Y CELORIO, J.J., *Educación para la ciudadanía global. Debates y desafíos*, Hegoa, Bilbao, 2009
- ARÓSTEGUI, J., “El método científico-social y la historiografía” y “El proceso metodológico y la documentación histórica” en *La investigación histórica: teoría y método*, Crítica, Barcelona, 2001
- BASELGA, P. Y OTROS, *La Educación para el desarrollo en el ámbito formal, espacio común de la cooperación y la educación. Propuestas para una estrategia de acción integrada*. Universidad Politécnica de Valencia, Valencia, 2004
- BONI, A., *La Educación para el Desarrollo en la Enseñanza Universitaria como una estrategia de la cooperación orientada al ser humano*, Tesis Doctoral, Universidad Politécnica de Valencia, Valencia, 2005
- BONI, A. Y PÉREZ-FOGUET, A. (Coord.), *Construir la ciudadanía global desde la universidad. Propuestas pedagógicas para la introducción de la educación para el desarrollo en las enseñanzas científico-técnicas*, Intermón Oxfam, Barcelona, 2006
- BONI, A., “Bibliografía básica sobre Educación para el Desarrollo y universidad”, *Cuadernos internacionales de tecnología para el desarrollo humano*, 70, Grupo de Estudios en Desarrollo; Cooperación y Ética, Universidad Politécnica de Valencia, Asociación Valenciana de Ingenierías Sin Fronteras, Valencia, 2008
- BRAVO SUESKUN, C., *De la domesticidad a la emancipación. Las mujeres en la sociedad Navarra (1961-1991)*, Instituto Navarro para la Igualdad y Familia, Pamplona, año 2012
- CABALLERO, I., (Coord.), *Cuaderno de trabajo de Educación para el Desarrollo*, Hegoa, Bilbao, 2004
- CELORIO, G. Y LÓPEZ DE MUNAIN, A. (Coords.), *Diccionario de Educación para el Desarrollo*, Hegoa, Bilbao, 2007
- CELORIO DÍAZ, J.J. “Educación para el Desarrollo. Educar en y para la cooperación y la solidaridad” en *Contextos Educativos*, 3, 2000
- COORDINADORA ONG PARA EL DESARROLLO ESPAÑA, *Educación para el desarrollo. Una estrategia de cooperación imprescindible*, Coordinadora ONG para el Desarrollo-España, Madrid, 2005
- COORDINADORA DE ONG PARA EL DESARROLLO ESPAÑA, *Código de conducta de las ONG de Desarrollo*, Coordinadora ONG para el Desarrollo-España, Madrid, 2008
- COORDINADORA ONG PARA EL DESARROLLO ESPAÑA, *Así nos ven. ¿Qué sabemos y cómo valoramos a las ONGD?*, Publicaciones Coordinadora, Madrid, 2010

- COORDINADORA DE ONGD DE NAVARRA, *Atando cabos. Estudio sobre la situación de la Educación para el Desarrollo con jóvenes de 12 a 18 años en Pamplona y Navarra*. Coordinadora de ONGD de Navarra, Pamplona, 2004
- COORDINADORA DE ONGD DE NAVARRA, *Xarrit Revista de la Coordinadora de ONGD de Navarra*, 31, Pamplona, 2008
- CORTINA, A., *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, Alianza, Madrid, 1997
- DE ALBA, N., “Educación para el Desarrollo, ¿una oportunidad para cambiar la educación?” *Investigación en la Escuela*, 65, 2005, pp.63-71
- DE PAZ, D., *Escuelas y educación para la ciudadanía global. Una mirada transformadora*, Intermón Oxfam, Barcelona, 2007
- DELORS, J., *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, Santillana, Madrid, 1996
- DEPARTAMENTO DE ASUNTOS SOCIALES, FAMILIA, JUVENTUD Y DEPORTE, “La Educación para el desarrollo. Una ventana abierta al mundo”, *Sphera, Boletín cuatrimestral de Cooperación Internacional al Desarrollo* ,5, 2009
- DUBOIS, A., “Cooperación para el desarrollo” en PÉREZ DE ARMIÑO, K. (Dir.), *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación para el Desarrollo*, Icaria-Hegoa, Barcelona, 2002, pp.125-127
- ESCUADERO, J. Y MESA, M. (Coord.), *Diagnóstico de la Educación para el Desarrollo en España*. CEIPAZ-Centro de educación e investigación para la paz, Madrid, 2011
- EURYDICE, *Educación para la Ciudadanía en el contexto escolar europeo*, 2005. <http://www.eurydice.org>
- FREIRE, P., *A la sombra de este árbol*, El roure, Barcelona, 2002
- FREIRE, P., *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, Buenos Aires, 1969
- FREIRE, P., *Pedagogía del oprimido*. Madrid,. Siglo XXI, Buenos Aires, 1970
- FREIRE, P., *Pedagogía de la esperanza.*, Siglo XXI, Méjico, 1993
- FUELLO, A., *De exóticos paraísos y miserias diversas. Publicidad y (re)construcción del imaginario colectivo sobre el Sur*, Icaria, 2002
- GARCÍA PÉREZ, F.F. Y DE ALBA FERNÁNDEZ, N., ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI?. Diez años de cambios en el Mundo, en la Geografía y en las Ciencias Sociales, 1999-2008, en *Actas del X Coloquio Internacional de Geocrítica*, Universidad de Barcelona, 26-30 de mayo de 2008.
- GOBIERNO DE NAVARRA, *Estrategia Sectorial de Educación para el Desarrollo de Navarra (2009-2012)* www.navarra.es/home_es/.../Publicaciones+y+documentacion/
- GOBIERNO DE NAVARRA. DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN. *Currículo. Educación Infantil 2ºciclo*, Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra, Pamplona, 2007
- GOBIERNO DE NAVARRA. DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN. *Currículo. Educación Primaria (vol.I)*, Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra, Pamplona, 2009
- GOBIERNO DE NAVARRA. DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN. *Currículo. Educación Secundaria Obligatoria (vol.I)*, Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra, Pamplona, 2007
- GOBIERNO DE NAVARRA. DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN. *Currículo. Bachillerato, (vol.I)*, Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra, Pamplona, 2008
- GÓMEZ, P.; GÓMEZ, P. Y SÁNCHEZ, P., *Història oral*, Teide, Barcelona, 1998
- HEGOA. *Informe Cero de la Educación para el Desarrollo en el Estado Español. Una propuesta a debate*, Hegoa, Bilbao,1996
- HEGOA, *Actas del II Congreso de Educación para el Desarrollo*, Hegoa, Bilbao,1996
- HEGOA, *Actas del III Congreso de Educación para el Desarrollo. La educación transformadora ante los desafíos de la globalización*, Hegoa, Bilbao, 2006
- JEREZ, A.; SAMPEDRO, V. Y LÓPEZ REY, J.A., *Del 0'7% a la desobediencia civil. Política e información del movimiento y las ONG de Desarrollo (1994-2000)*, Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid, 2008
- LANA BERASAIN, J.M., (Coord.), *En torno a la Navarra del siglo XX. Veintiún reflexiones acerca de Sociedad, Economía e Historia*, Universidad Pública de Navarra, Pamplona, 2002

- LEONI, M^a. S. Y SOLIS CARNICER, M^a.M., “Historiografía y teoría, una introducción bibliográfica (2000-2010)” en *Revista de historia y teoría Historiografías*, 1, (Enero-Junio, 2001), pp. 68-94
- MARTÍNEZ PEYRATS, P., “La Educación Popular, fuente de la Educación para el Desarrollo” en BONI, A. Y PÉREZ-FOGUET, A. (Coord.), *Construir la ciudadanía global desde la universidad. Propuestas pedagógicas para la introducción de la educación para el desarrollo en las enseñanzas científico-técnicas*, Intermón Oxfam, Barcelona, 2006
- MARTÍNEZ ALEGRÍA, N., *La Educación para el Desarrollo en la Universidad y la metodología del Aprendizaje-Servicio. Oportunidades y retos. El caso de la Universidad Pública de Navarra en Jornadas Educación para el Desarrollo en la Universidad*, Bilbao, 2011
- MEDICUS MUNDI., *Investigación sobre la educación para el desarrollo en la educación Primaria*, Medicus Mundi, 2001
- MELLINO M., *La crítica poscolonial. Descolonización, capitalismo y cosmopolitismo en los estudios poscoloniales*, Paidós, Buenos Aires, 2008
- MESA, M. (Dir.), *La educación para el desarrollo en la Comunidad de Madrid: tendencias y estrategias para el siglo XXI. Informe a la Dirección General de Cooperación y Voluntariado de la Comunidad de Madrid*, Mimeo, Madrid, 2001
- MESA, M. (Coord.), “Desequilibrios globales: el impacto de la crisis en los países en desarrollo” en *Crisis y cambio en la sociedad global. Anuario 2009-2010*, CEIPAZ-Fundación Cultura de Paz, Icaria, Madrid, 2009
- MESA, M., “Comunicación y Educación para el Desarrollo: Una apuesta por la ciudadanía global”, BURGUI, T. Y ERRO, J. (2010): *Comunicando para la solidaridad y la cooperación*, Foro de Comunicación, Educación y Ciudadanía, Pamplona, 2010
- MILLET, D. Y TOUSSAINT, E., *60 preguntas 60 respuestas sobre la deuda, el FMI y el Banco Mundial*, Barcelona, Icaria-Intermón Oxfam, 2009
- ONU, *Declaración universal de los derechos humanos*, París, 1948
- ORTEGA, M^a.L., *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española*. Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, (MAEC). Madrid, 2007
- PÉREZ DE ARMIÑO, K., *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*, Icaria; Hegoa, Bilbao, 2000
- PROST, A., *Doce lecciones sobre la historia*, Cátedra/Universidad de Valencia, Valencia, 2001
- PETRELLA, R., “La educación víctima de cinco trampas” en *Encuentro POLYGONE*, 2002
- POLO, F. *Hacia un currículum para una ciudadanía global*, Colección Informes, 30, Barcelona, Octaedro-Intermón Oxfam, 2004
- POLYGONE, *Mosaico educativo para salir del laberinto*. Red Internacional de Educación para el Desarrollo y Educación Popular. Vitoria-Gasteiz, Hegoa, 2003
- RUIZ VARONA, J.M., *Teoría crítica y enseñanza de las ciencias sociales. El subdesarrollo como problema social y contenido educativo*, Tesis doctoral, Universidad nacional de educación a distancia, 1996
- SANSANO, Albert., “La Educación para el Desarrollo y el nuevo marco legislativo de la LOE” en HEGOA, *Actas del III Congreso de Educación para el Desarrollo. La educación transformadora ante los desafíos de la globalización*, Hegoa, Bilbao, 2006
- UNCETA, K. y YOLDI, P., *La cooperación al desarrollo: surgimiento y evolución histórica*, Cooperación Pública Vasca, Gobierno Vasco, 2000
- UNESCO, *Decenio de las Naciones Unidas de la Educación con miras al Desarrollo Sostenible (2005-2014): Plan de aplicación internacional*, UNESCO, 2006
- YUS, R., *Hacia una educación global desde la transversalidad*. Anaya/Alauda, Madrid, 1997

ENUMERACIÓN DE FUENTES

1. Fuentes documentales

Marco Normativo Internacional

- Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948)
- Declaración del Milenio (2000)
- Resolución del Consejo Europeo sobre Educación para el desarrollo y sensibilización de la opinión pública europea en favor de la cooperación para el desarrollo (2001). Sesión nº 2383 del Consejo, Bruselas, 8 de noviembre de 2001
- Declaración de Maastricht sobre Educación para una ciudadanía global (2002)
- Declaración de París sobre Eficacia de la Ayuda (2005)
- Resolución de la Asamblea General de NNUU sobre la Década de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014)
- Consenso Europeo sobre Educación para el Desarrollo (2007)
- Recomendaciones del CONCORD (2004)

Marco Normativo a nivel estatal

- Ley 23/1998 de 7 de julio, de Cooperación Internacional para el Desarrollo
- Plan Director de la Cooperación Española 2005-2008
- III Plan Director de la Cooperación Española 2009-2012
- Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española (2007)

Normativa sobre Educación a nivel estatal

- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)

Normativa sobre Cooperación y ED en Navarra

- Decreto Foral 222/1996, de 20 de mayo, por el que se crea el Consejo Navarro de Cooperación al Desarrollo
- Ley Foral 5/2001, de 9 de marzo, de Cooperación al Desarrollo
- Decreto Foral 100/2002, de 13 de mayo, por el que se desarrolla el Consejo Navarro de Cooperación al Desarrollo
- Estrategia Sectorial de Educación para el Desarrollo de Navarra (2009-2012)
- I Plan Director de la Cooperación Navarra (2007-2010)
- II Plan Director de la Cooperación Navarra (2011-2014)

Normativa sobre Educación en Navarra. Currículo

- Decreto Foral 28/2007, de 26 de marzo, por el que se regula el primer ciclo de educación infantil en la Comunidad Foral de Navarra y se establecen (...) así como los contenidos educativos del mismo
- Decreto Foral 23/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Foral de Navarra
- Decreto Foral 24/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de Educación Primaria en la Comunidad Foral de Navarra
- Decreto Foral 25/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra
- Decreto Foral 49/2008, de 12 de mayo, por el que se establecen la estructura y el currículo de las enseñanzas del bachillerato en la Comunidad Foral de Navarra

Departamento de Educación del Gobierno de Navarra⁴⁵⁶

- Propuesta de creación de la Asesoría de proyectos de cooperación en el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra (2007)
- Memoria anual del Servicio de Multiculturalidad (2003-2004)
- Programa institucional de Educación para el Desarrollo: centros educativos (Diseño de la actividad de formación para el CAP) 2007

Coordinadora de ONGD-Navarra

- Memorias anuales (1999-2010)
- Directorio ONGD Navarra (años 2004-2011)
- Índice por sectores (años 2005-2011)
- Primeros Estatutos de 1998. Estatutos renovados el 12 de abril del 2008

Normativa sobre el Premio de ED Vicente Ferrer⁴⁵⁷

- Orden AEC/1280/2009, de 14 de mayo, de la Presidencia de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, por la que se crean los Premios Nacionales de Educación para el Desarrollo en centros docentes sostenidos con fondos públicos, se establecen las bases para su concesión y se convocan los correspondientes al año 2009
- Resolución de 11 de febrero de 2010, de la Presidencia de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, por la que se convoca la segunda edición de los Premios Nacionales de Educación para el Desarrollo en centros docentes sostenidos con fondos públicos correspondientes al año 2010
- Resolución de 23 de febrero de 2011, de la Presidencia de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, por la que se convoca la tercera edición de los Premios Nacionales de Educación para el Desarrollo «Vicente Ferrer» en centros docentes sostenidos con fondos públicos correspondientes al año 2011
- Resúmenes anuales de los Premios Nacionales de ED en centros docentes sostenidos con fondos públicos. (AECID)
- Acta final del I Seminario de Intercambio y Formación en Buenas Prácticas en ED en la Educación Formal celebrado en Antigua (Guatemala) 31 de agosto al 4 de septiembre (4 de septiembre)
- Acta final del II Seminario de Intercambio y Formación en Buenas Prácticas en ED en la Educación Formal celebrado en Cartagena de Indias, (Colombia) durante los días 30 de agosto al 3 de septiembre de 2010 (Acta de 3 de septiembre)
- Acta final del III Seminario de Intercambio y Formación en Buenas Prácticas en ED en la Educación Formal celebrado Santa Cruz de la Sierra, (Bolivia) durante los días 29 de agosto al 2 de septiembre de 2011 (Acta de 2 de septiembre)

Informes del PNUD (1990-2011)

2. Fuentes hemerográficas

- Diario de Navarra 1987-1988, 1993-1994
- Diario de Noticias 1993-1996
- Navarra Hoy 1987-1988
- Egin 1987-1988

⁴⁵⁶ Esta documentación ha sido facilitada por el Servicio de Multiculturalidad y el Servicio de Innovación educativa y formación

⁴⁵⁷ La siguiente documentación ha sido facilitada por la Agencia Española de Cooperación al Desarrollo (AECID), que se encuentra ubicada en la Avenida de los Reyes Católicos, 4, Madrid

3. Fuentes orales: Entrevistas personales

- Gema Celorio: Licenciada en Geografía e Historia por la Universidad de Cantabria. Desde 1989 desempeña su actividad en Hegoa –Instituto de Estudios sobre Desarrollo y la Cooperación Internacional de la Universidad del País Vasco- donde es responsable del área de Educación para el Desarrollo. Docente en diferentes cursos de postgrado. Es autora y coautora de diversas publicaciones sobre ED. Entrevistada en Vitoria el 15 de abril de 2011.
- Jesús Chocarro: Es coordinador del Área de Educación y Sensibilización de Medicus Mundi desde 1994. Esta ONGD cuenta con propuestas educativas muy interesantes dirigidas a centros educativos. Es miembro de la Comisión de ED de la Coordinadora de ONGD-Navarra y uno de sus representantes en el Consejo Navarro de Cooperación. Su larga experiencia en el ámbito de la cooperación y su conocimiento e implicación con la ED me ayudó a replantearme los objetivos de la investigación, a delimitar las fechas y el ámbito de estudio que pretendía abarcar. Entrevistado en Burlada el 16 de mayo de 2011.
- Javier Aisa Gómez de Segura: Estudió periodismo en la Universidad de Navarra y en la Complutense de Madrid donde también hizo Sociología. Trabajó en Madrid en el mundo editorial en tiempos de la transición democrática. Es experto en política internacional, especializado en el mundo islámico. Coordina el área Internacional y de Derechos humanos de IPES –Instituto de Promoción de Estudios Sociales-. Son numerosos los artículos y publicaciones que ha realizado. Entrevistado en Pamplona el 24 de mayo de 2011 y el 3 de abril del 2012.
- Ani Urretavizcaya: Es responsable del área de educación de la ONGD Alboan donde trabaja directamente con temas de ED desde el año 2006. Su entrevista me aportó información muy interesante sobre el papel que han desempeñado las diferentes ONGD de Navarra en la introducción de la ED, más concretamente, en el ámbito de la Educación Formal a través de las propuestas y materiales pedagógicos de calidad de ED que han realizado. Entrevistada en Pamplona el 26 de Julio del 2011.
- Carlos Cristóbal: Diplomado en Magisterio. Ha sido parlamentario del gobierno de Navarra durante muchos años. En el 2007 se incorpora al Departamento de Educación donde es Jefe del Negociado de Programas de Innovación, donde se le atribuyen funciones de Asesor en Educación en Valores. Ha sido el promotor de la propuesta de creación de la Asesoría de Proyectos de Cooperación del Departamento de Educación y uno de los impulsores del Programa de Escuelas Solidarias. Entrevistado en Pamplona el 28 de Julio de 2011 y el 30 de marzo del 2012.
- M^aAsun Fernández Díaz: Profesora de Educación Primaria. Desde el 2003 es jefa del Negociado de Multiculturalidad e Integración Socio-educativa del Departamento de Educación. Su colaboración ha facilitado poder conocer las innovaciones que se han producido durante estos años en relación con la multiculturalidad en el Departamento y sus posibles vinculaciones con la ED. De entre las funciones que desempeña este Negociado destaca la oferta de formación dirigida al profesorado sobre atención a la diversidad, y metodologías inclusivas y colaborativas. En la actualidad es Jefa de Coordinación de la Intervención Educativa y proyectos de Inclusión. Entrevistada en Pamplona el 1 de agosto del 2011.
- M^aLuz Ortega: En la actualidad es profesora Titular de área de Economía Aplicada en ETEA. Desde 1988 su carrera como profesora universitaria ha tenido como objetivo poner al servicio de las personas y comunidades empobrecidas la capacidad transformadora de la Universidad en sus tres componentes fundamentales: investigación, docencia y extensión social. En la línea de formación en cooperación al desarrollo ha colaborado en formación de postgrado y en cursos de extensión universitaria sobre desarrollo en numerosos centros universitarios españoles. Entre el

2008 y el 2010 fue asesora técnica en la AECID con el fin de poner en marcha la Estrategia de Educación al Desarrollo de la Cooperación Española. En este tiempo se promovió el diseño y puesta en marcha del Programa de Educación para el Desarrollo a nivel de Educación Formal entre el Ministerio de Educación y la AECID, -que ha supuesto abrir espacios para la introducción de la Educación para el Desarrollo en la enseñanza reglada obligatoria y universitaria-. Así, cabe destacar la elaboración de las bases del Premio Nacional de Educación para el Desarrollo Vicente Ferrer, la organización y coordinación de sus dos primeras ediciones y de los posteriores Seminarios de intercambio de Buenas Prácticas de ED celebrados en Antigua (Guatemala) y Cartagena de Indias (Colombia). Entrevistada en Madrid el 6 de septiembre del 2011.

- Andrés J. Carbonero Martínez: Vinculado al Servicio de Cooperación Internacional al Desarrollo del Gobierno de Navarra desde su creación en 1991. Fue Jefe de la Sección de Cooperación al Desarrollo hasta 1999 y posteriormente asumió el cargo de Director del Servicio de Cooperación Internacional que ocupa en la actualidad. Considera que la ED es un elemento estratégico esencial y desde esta convicción ha trabajado a nivel profesional en la estructura del Servicio. Entrevistado en Pamplona el 17 de enero del 2012.
- Irune Lekaroz: Ha sido Secretaria de la Coordinadora de ONGD-Navarra hasta el 2011. Su testimonio ha sido fundamental para conocer cómo se gestó el programa interinstitucional de Escuelas Solidarias, así como los diferentes ámbitos de actuación de la Coordinadora de ONGD-Navarra, entre los que destaca la ED. Entrevista (conjunta con Marian Pascual) realizada en Pamplona el 20 de enero del 2012.
- Marian Pascual: Ha sido delegada de la ONGD Acpp (Asamblea de Cooperación Por la Paz) y responsable del área de ED de esta ONGD. Tiene una gran experiencia en formación en ED dirigida a los centros educativos. En la actualidad es Secretaria de la Coordinadora de ONGD-Navarra y responsable del proyecto de Escuelas Solidarias. Entrevista (conjunta con Irune Lekaroz) realizada en Pamplona el 20 de enero del 2012.
- Maite Ongay: Profesora de Educación Infantil. En su trayectoria laboral destaca por su implicación con la ED. Dos de los centros en los que ha trabajado han sido merecedores del Premio de ED Vicente Ferrer (CEIP Arturo Kanpion 2009, CEIP Buztintxuri 2010). Por su experiencia laboral conoce la situación de la ED en los centros educativos, sus fortalezas y dificultades. Entrevista realizada en Pamplona el 2 de febrero del 2012.
- Blanca Fernández Viguera: Cofundadora del Instituto de Promoción de Estudios Sociales (IPES) en 1976. Es profesora titular del departamento de trabajo social de la Universidad Pública de Navarra (UPNA). En la actualidad es responsable académica del módulo de género y del Experto/a en Género y Coordinadora del GIG (grupo de investigación de Género) de la UPNA. Entrevista realizada en Pamplona el 21 de marzo del 2012.
- Noelia Martínez: Ha desempeñado docencia universitaria en México y Bolivia. En la actualidad está realizando su tesis doctoral sobre Educación para el Desarrollo en la Universidad Pública de Navarra. Entrevista realizada en Pamplona el 21 de marzo del 2012.
- Pablo José Martínez Osés: Licenciado en Filosofía y Letras, especialista en Cooperación Internacional y Desarrollo y Master en Estudios Contemporáneos Latinoamericanos. Fue miembro activo en las movilizaciones que dieron lugar a la Plataforma 0,7 en los años 1993-1998 y representante de la Plataforma 0,7 en el Consejo de Cooperación durante los debates de elaboración de la Ley de Cooperación Internacional (1996-98). Desde el 2003 se ha dedicado a los estudios internacionales sobre cooperación para el desarrollo y la movilización política a favor de la erradicación de la pobreza. Actualmente es secretario ejecutivo de la Plataforma 2015 y más. Entrevista realizada en Pamplona el 27 de marzo del 2012.

ANEXOS

En el CD que se adjunta se presenta la siguiente documentación:

1. Entrevistas personales

2. Prensa